

Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais

**CIVILIZAR O CAMPO:  
EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS  
CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS  
- FAZENDA DO ROSÁRIO (MINAS GERAIS, 1947-1956)**

Larissa Assis Pinho

Belo Horizonte

2009

Larissa Assis Pinho

**CIVILIZAR O CAMPO:  
EDUCAÇÃO E SAÚDE NOS  
CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO PARA PROFESSORES RURAIS  
- FAZENDA DO ROSÁRIO (MINAS GERAIS, 1947-1956)**

Dissertação 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 à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cynthia Greive Veiga

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação  
2009

Dissertação intitulada “Civilizar o campo: educação e saúde nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais – 1947-1956)”, de autoria da mestranda Larissa Assis Pinho, defendida e aprovada em 14 de agosto de 2009 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cynthia Greive Veiga – FaE/UFMG – Orientadora

---

Prof<sup>º</sup>. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho – FaE/UFMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Carmo Xavier – PUCMINAS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Andrea Moreno – FaE/UFMG – Suplente

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Leila de Alvarenga Mafra – PUCMINAS - Suplente

Inspirada em Chico Buarque, dedico este trabalho  
*paratodos* os (as) “artistas” brasileiros (as).

## AGRADECIMENTO

Há tempo ensaiava o início da escrita desse agradecimento, pois acreditava ser necessário estar em um lugar e em momento especial: de reflexão, introspecção, inspiração, melancolia... Percebi na verdade que o que eu precisava era muito mais simples: lembrar dos sorrisos, das palavras, dos beijos e abraços, dos choros, dos telefonemas, dos brindes. Lembrar de cada um e sentir o quão maravilhoso é poder compartilhar a vida com vocês.

Agradeço a Cynthia, sempre disponível, comprometida e interessada com a pesquisa. Mais do que orientadora dessa dissertação, Cynthia foi a primeira professora que eu conheci no Gephe, e que me deu um abraço de boas vindas, ao final de minha entrevista na seleção de bolsista de apoio técnico. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda e mais do que isso, pela oportunidade de te conhecer um pouco melhor. Agradeço a atenção, o carinho, as palavras reconfortantes.

Agradeço a Luciano, Carminha, Andrea e Leila pelo aceite de participar da banca, pelas conversas, indicações e pelas contribuições à pesquisa, e ao como fazer pesquisa.

À D. Olinda, Sirlene e Patrícia do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA – Fundação Helena Antipoff) obrigada pela recepção, pelo interesse e pelas inúmeras indicações.

À família Assis e Pinho, sempre, sempre e sempre presente. A distância só fortaleceu os laços, tornou os feriados ainda mais esperados, os encontros ainda mais intensos. Veizin, Soninha, Vica, Gil, Fred e as sobrinhas mais lindas: Gabi, Malu e Babi! Dizem que família não se escolhe, sou então privilegiada por ter sido “enviada” para fazer parte deste bloco que, afinal, nunca pára de sambar!

Por falar em samba...

Vinícius de Moraes já dizia: “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Que alegria encontrar vocês:

À turma de T.O, amigos desde sempre, companheiros de tudo e para tudo! Nana, Má, Nando e Liu. Adoooro!

Aos amigos mais inúteis dos inúteis, saudades eternas dos intensos quatro anos na educação física: Guana, João, Júlio, Felipão, Brendinha e Ninoca. À Alê, que de irmã de uma amiga, se transformou em amiga, prima, conselheira, chefe...

Aos colegas e professores do CEMEF, obrigada pelo carinho, pelas reuniões, pelo cafezinho, pelo compartilhar, por me apresentarem a história, a história da educação física e a história da educação do corpo.

Aos colegas e aos professores do Gephe, meus sinceros agradecimentos! Participar do gephe foi um dos melhores presentes, momentos de muito aprendizado, amadurecimento e, principalmente, de intensas relações afetivas. Fui de bolsista de apoio técnico à amiga, cupido e madrinha... Fê, Carol, Zica, amigos de todas as horas, pessoas mais que especiais; como diz a Fê “amigos de copo e alma”. Lobin, Miguel, Gio, Ninoca (de novo! e sempre...), as “amijas”, Nela, Daniel, Pri, Ceci, Adáilson, Eliana-ped, Betânia, Jú, Carol, Verona, Gabriel, Hercules valeu demais as boas conversas, e as tardes animadas naquela sala do final do corredor. Obrigada aos bolsistas de apoio técnico a disponibilidade e a boa vontade em resolver aqueles e-mails desesperados, enviados de última hora: Dú, André, Hércules, Gabriel, Aleana, Patrícia e Alexsandra. À turma do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil, pela convivência, pelos ensinamentos, pela possibilidade de produzir um programa de rádio. Quem diria, né, Tatá... Foi chique demais!

À turma da história da educação da UFPR, da UERJ, da USP e da UNESP-Araraquara, pelos laços que se formaram nos Intergrupos.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação e à Faculdade de Educação: coordenadores, colegiado, professores, colegas, funcionários, e a turma dos serviços gerais. A FaE ainda é um espaço diferencial de convivência nesta Universidade.

Agradeço ao CNPq os dezoito meses de bolsa de mestrado; infelizmente, bolsas de estudos ainda é um privilégio de uma minoria.

Obrigada aos colegas da Cátedra da Unesco de Educação à Distância da FaE pela convivência e pelos aprendizados. E à professora Isabel Rocha pelas conversas e indicações de pesquisa.

Enfim, foram momentos especiais vividos, convividos, celebrados!

Toda beira é final de dois  
eu deixo tudo sempre pra fazer mais tarde  
e assim eu caminho no tempo que bem entender  
afinal faz parte de mim ser assim.  
mais um pouco e vai dar sinal  
brinco de esconder  
caminho de fé  
não vou mais só no que a vida me traz

vida que é doce levar o caminho é de fé  
diga que eu não vou  
onde você for vida me leva  
e todo sentimento me carrega

quem no balanço do mar caminha num baque só  
quem no balanço do mar caminha num baque só  
vida que é doce levar avisa de lá que eu já sei  
todo balanço que dá neste navegar naveguei.  
(Vida Doce - Marcelo Camelo)

## RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender a implementação de uma proposta pedagógica de educação rural nos cursos de formação de professores, realizados em Minas Gerais, em meados do século XX. Tendo como foco a análise dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, ocorridos na Fazenda do Rosário (Ibirité, Minas Gerais) entre os anos de 1948 e 1956, identificou-se a constituição de uma proposta diferenciada de educação para os meios rurais, que aqui foi denominada de pedagogia rural. A pedagogia rural refere-se a um conjunto de proposições e reflexões acerca da metodologia de ensino e de práticas escolares e educativas a serem desenvolvidas nas escolas primárias rurais, fundamentada por uma concepção de educação e de escola em um meio geográfico e populacional específico, embora a inspiração seja das pedagogias em desenvolvimento na cidade. Nesse período, o diferencial do ideário pedagógico para o meio rural era a proposição de urbanização do campo e civilização dessa população, através da escola e da atuação do professor primário. Investir na melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural envolvia desenvolver-lhe a educação e a saúde, que se articulava principalmente no âmbito das práticas higienistas dos cursos de formação de professores. A “reforma” do homem rural incluía a educação de seus corpos, tendo em vista a higienização dos hábitos e dos costumes dessa população. No aspecto metodológico, foram realizados estudos bibliográficos mais específicos sobre a história da educação rural e estudos mais gerais referentes às discussões sociológicas sobre as categorias rural e urbano, bem como sobre o imaginário acerca das condições sociais e históricas que constituem as dimensões simbólicas do rural e do urbano. Diferentes fontes documentais foram consultadas: legislação, relatórios e documentos oficiais, jornais, revistas, livros e coletâneas, o acervo documental do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (textos e relatórios, diários e cadernetas individuais, questionários realizados com os professores, livro de registros de matrículas de alunos e de professores). Conclui-se que as propostas educativas dos cursos de formação de professores da Fazenda do Rosário se desenvolveram em comunhão com o debate sociológico de época, que se constituem pela superação do meio rural pelo urbano. Observa-se, contudo, que a implementação das propostas de educação nos meios rurais não se fez sem tensões. Tensões e contradições permearam tanto o ideário pedagógico para o meio rural e as suas condições concretas de intervenção, quanto as expectativas da própria população rural em relação às melhorias de suas condições e seus modos de vida.



## ABSTRACT

The objective of this dissertation is to understand the implementation of a pedagogic proposal of rural education in the teachers' formation courses, carried out in Minas Gerais in the middle of the century XX. Taking as a focus the analysis of the Courses of Improvement for rural teachers which took place in the *Fazenda do Rosário* (Ibirité, Minas Gerais) between the years of 1948 and 1956, there was identified the constitution of a differentiated proposal of education for the rural environment, which has been denominated as rural pedagogy. The rural pedagogy refers to a set of propositions and reflections about the teaching methodology and of school and educative practices to be developed in the rural elementary schools, substantiated by a conception of education and of school in an specific geographical and population environment, although the inspiration is of the pedagogy in development in the city. In this period, the differential of the pedagogic ideas for the rural area was the proposal of urbanization of the field and civilization of its population, through the school and the acting of the primary teacher. Investing in the improvement of the conditions and the quality of life of the population from the rural area involved developing the education and the health, which was articulated mainly in the context of the hygienist practices of the courses of teachers' formation. The "reform" of the rural man included the education of his bodies, aiming the hygienization of the habits and of the customs of this population. In the methodological aspect, more specific bibliographical studies were carried out on the history of the rural education, and more general studies referring to the sociological discussions on the rural and urbane categories, as well as on the imaginary about the social and historical conditions that constitute the symbolic dimensions of the rural one and of the urbane one. Different documentary sources were consulted: legislation, reports and official documents, newspapers, magazines, books and collections, and documentary heap of the Centre of Documentation and Researches Helena Antipoff (texts and reports; diaries and individual notebooks; questionnaires carried out with the teachers; release of registers of enrolment of pupils and of teachers). It can be concluded that the educative proposals of the courses of teachers' formation of the *Fazenda do Rosário* were developed in communion with the sociological discussion of that time, which was constituted by the overcoming of the rural way by the urbane one. It is observed, however, that the implementation of the proposals of education in the rural environments did not do itself without tensions. Tensions and contradictions that permeated the pedagogic ideas for the rural way and the concrete conditions for intervention of it, as much as the expectations of the rural population itself regarding the improvements of their conditions and ways of life.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programa do Ensino Primário (Minas Gerais - 1950) .....	44
Quadro 2: Atividades desenvolvidas na Fazenda do Rosário (1940-1970) .....	52
Quadro 3: Identificação dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais - Fazenda do Rosário (1948-1956) .....	58
Quadro 4: Professores e os conteúdos ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento - Fazenda do Rosário (1948-1956) .....	60
Quadro 5: Domicílios particulares ocupados e pessoas recenseadas, segundo a condição de ocupação e as instalações existentes (Minas Gerais - 1950) .....	85
Quadro 6: Assistência médico-sanitária, segundo a localização (Minas Gerais - 1949) .....	86
Quadro 7: Dados analisados e apresentados na pesquisa <i>Várzea do Pantana</i> (Fazenda do Rosário – 1959) .....	111
Quadro 8: Uso das instituições da Fazenda do Rosário (Apuração por indivíduo) .....	118
Quadro 9: Relação dos professores e dos conteúdos ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento – Fazenda do Rosário (1948-1954) .....	146

## **LISTA DE SIGLAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural

ACORDA - Associação Comunitária Rosário para o Desenvolvimento e Assistência

ADAV - Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados

CBAR - Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CDPHA - Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (Fundação Helena Antipoff – Ibirité/MG)

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CRPEMG - Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IOR - Institutos de Organização Rural

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ISER - Instituto Superior de Educação Rural

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

PABAAE - Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

SOTER - Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais

UDN - União Democrática Nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 - Um “Plano Geral de Educação”: definindo uma proposta pedagógica de superação do atraso nos meios rurais.....	29
1.1 - Uma “sociedade em movimento”: políticas e representações acerca dos meios rurais e urbanos .....	31
1.2 - O debate acerca da educação nos meios rurais .....	37
1.3 - A fisionomia da escola primária nos meios rurais: consciência e superação do atraso .....	45
1.4 - Por uma sociedade civilizada: educação e representações acerca dos habitantes dos meios rural e urbano .....	48
CAPÍTULO 2 - “Novos professores para novas escolas”: a constituição de uma pedagogia rural no cursos de formação de professores – Fazenda do Rosário (1948-1956) .....	54
2.1 - Cursos de Aperfeiçoamento: formação de professores para as escolas rurais .....	57
2.2 - “A escola rural está à vossa espera”: as professoras-alunas dos Cursos de Aperfeiçoamento e as expectativas acerca do docente da escola primária rural .....	67
2.3 - Filosofia educativa rosariana: método e práticas desenvolvidas nos Cursos para professores rurais .....	77
CAPÍTULO 3 - A educação e a saúde na formação de professores: a “reforma” dos corpos dos habitantes do campo .....	83
3.1 - Saúde e Educação dos hábitos .....	84
3.2 - A educação higiênica nos cursos de formação de professores rurais .....	90
3.3 - Os corpos das professoras-alunas .....	95
3.4 - Divulgação do saber sanitário-higienista .....	97
3.5 - As condições habitacionais, a alimentação e a medicina popular .....	102
CAPÍTULO 4 - Tensões e contradições no desenvolvimento da educação rural: o caso <i>Várzea do Pantana</i> .....	108
4.1 - O desenvolvimento da pesquisa do <i>Pantana</i> .....	109
4.2 - A formação da “ <i>mentalidade ruralista</i> ” em face ao processo urbanizador .....	112

4.3 – A cidade como “miragem da superação” .....	121
CONCLUSÃO .....	127
REFERÊNCIAS .....	133
FONTES DOCUMENTAIS .....	142
ANEXOS .....	146

## INTRODUÇÃO

[...] a reforma agrária no Brasil, é muito mais do homem do que da terra. Quem precisa ser reformulado neste país é o pobre homem rural, e não a terra brasileira. (Muito bem – palmas).

Quando ouço falar, por exemplo, em desapropriação da terra, sempre digo que antes de desapropriar a terra, precisamos *apropriar* o homem (palmas). (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1954, p.79).

Reformar e apropriar o homem rural. É desse modo que o deputado federal Rui Ramos, em conferência no Congresso de Municípios, referiu-se ao ideal de propostas políticas para o desenvolvimento rural. Nesses termos, seria a educação imprescindível para a consolidação do projeto de “apropriação” do homem rural.<sup>1</sup> O objetivo geral da pesquisa de que trato nesta dissertação é compreender a implementação de uma proposta pedagógica de educação rural nos cursos de formação de professores, desenvolvida em Minas Gerais, em fins da década de 1940.

Em 1947, assumia o governo do Estado de Minas Gerais, o advogado Milton Campos (1900-1972). Buscando empreender políticas desenvolvimentistas, por meio do planejamento, Campos, seis meses após sua posse, promulgou o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. Tal Plano pretendia, entre outros aspectos, integrar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico à uma política social de modernização rural. A implementação das proposições do então governo envolvia, assim, o investimento nas questões da educação e da saúde para a melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural.

À frente dessa proposta educativa, esteve o Secretário de Educação Abgar Renault (1901-1995) e, principalmente, a psicóloga e educadora Helena Antipoff (1892-1974). Nascida na Rússia, Antipoff veio para o Brasil, em 1929, a convite do governo mineiro, para trabalhar na cadeira de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento do Estado. Foi uma das responsáveis pela criação e pelo funcionamento do Laboratório de Psicologia e do “Museu da Criança” da Escola de Aperfeiçoamento; pela Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (1932); pelo Complexo Educacional da Fazenda do Rosário (a partir de 1940). Foi professora fundadora da cadeira de Psicologia Educacional nos cursos de Didática (Licenciatura) e de Pedagogia na Universidade Minas Gerais. No pouco tempo durante o qual viveu no Rio de Janeiro, Helena Antipoff trabalhou no Departamento Nacional da Criança (Ministério da Saúde) e participou da criação da

---

<sup>1</sup> O uso da palavra no masculino segue a denominação presente nos discursos de época. Contudo, refere-se aos habitantes dos meios rurais, sejam eles homens, sejam eles mulheres ou crianças.

Sociedade Pestalozzi do Brasil. Foi ainda no Rio que a educadora engajou-se nas reflexões sobre a educação rural, mas sua atuação nesse ramo ocorreu, principalmente, quando voltou a residir em Belo Horizonte, em fins de 1947. 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.<sup>2</sup>

Esse foi um período de diversas ações governamentais voltadas para o desenvolvimento da educação rural, tanto em âmbito estadual, como em âmbito nacional. Observa-se aí um intenso debate acerca do problema do magistério, que versava sobre a necessidade de formar professores rurais especializados. De fato, identificamos três momentos distintos de debate acerca da educação rural no Brasil. O primeiro momento está compreendido entre fins do século XIX e o início do século XX. Nesse período, pretendia-se desenvolver a instrução técnica e profissional agrícola, com a instalação de instituições de ensino agrário, destinadas a grupos específicos, como ex-escravos, negros e pobres. O segundo inicia-se a partir da década de 1920, sob a bandeira do “ruralismo pedagógico”. Nessa época, o debate se constituiu a partir da valorização da escola primária situada no meio rural, como forma de desenvolver uma instrução para a permanência do habitante no campo. Finalmente, o terceiro momento, que se desenrolava em fins da década de 1940, tratava da constituição de uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas primárias rurais, tendo em vista a melhoria dos padrões de vida e de trabalho da população do meio rural. Procurava-se aproximar essa população de um modo de vida dito civilizado e urbano.

Os dois primeiros momentos tratam de um debate acerca da política de educação para as escolas situadas no campo. No terceiro, além de, evidentemente, ter-se como foco as escolas no meio rural, há, claramente, uma intenção de organizar uma pedagogia rural com proposições específicas para os habitantes do campo.

A partir da bibliografia e das fontes consultadas, é possível, então, formular a hipótese de que, nas primeiras décadas do século XX, não se desenvolveram ações de constituição de uma política pedagógica de educação rural. Em Minas Gerais, foi somente a partir do final da década de 1940 que se realizaram as principais ações para a implementação de uma proposta diferenciada para as escolas primárias rurais. As primeiras medidas consistentes de investimento na educação dos meios rurais referiam-se à constituição de cursos de formação de professores, a

---

<sup>2</sup> Sobre Helena Antipoff, conferir Daniel Antipoff (1975) e Regina Helena de Campos Freitas (2002).

serem realizados em instituições localizadas nos meios rurais. Assim, este trabalho focalizou a análise dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, realizados na Fazenda do Rosário (Ibirité – MG), entre os anos de 1948 a 1956. Essa escolha se justifica, essencialmente, por três motivos: trata-se do primeiro curso criado em Minas Gerais, com características de uma formação diferenciada para o professor de escolas primárias rurais; constatou-se que os docentes os quais frequentaram os Cursos de Aperfeiçoamento já eram professores de escolas primárias rurais e retornariam às suas instituições; e a disponibilidade de fontes que se referem a esse curso.

Nosso principal objetivo foi, portanto, analisar, através das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos, a constituição de uma proposta diferenciada de educação, que aqui denominamos de pedagogia rural. Baseada num conjunto de proposições acerca da metodologia e das práticas, a pedagogia rural fundamentou-se também em uma concepção de educação e de escola primária em um meio geográfico e populacional específico, diferenciado das escolas localizadas nas zonas urbanas, embora fosse inspirada nas pedagogias em desenvolvimento nas cidades. Logo, propunha-se que a formação de professores rurais fosse realizada em instituições localizadas no próprio campo. A Fazenda do Rosário seria, assim, um local ideal para a implementação das propostas de formação dos professores rurais.

Distante 28 quilômetros de Belo Horizonte, localizava-se na área rural do distrito de Ibirité, município de Betim (MG). Criada em 1939, como parte da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais,<sup>3</sup> a Fazenda do Rosário foi projetada para ser uma instituição de educação e assistência às crianças excepcionais e desamparadas. Transformou-se no espaço referência de implementação das políticas de educação rural do Estado.

Progressivamente, a Fazenda do Rosário expandiu sua atuação, reunindo diversas instituições de assistência educacional, social e cultural à comunidade, tais como: Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Soares de Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (ISER); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Associação Comunitária Rosário para o

---

<sup>3</sup> A Sociedade Pestalozzi, associação sem fins lucrativos, foi fundada em 10 de novembro de 1932, na cidade de Belo Horizonte. Sua atuação focalizava a assistência à crianças e adolescentes excepcionais, ou seja, aqueles que se desviam “acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer destas de forma a criar um problema essencial com referência à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social” (SOCIEDADE..., [19--], p.10). A Sociedade desenvolveu atividades no âmbito da assistência escolar, da pesquisa, da realização de cursos, entre outros.



Desenvolvimento e Assistência (ACORDA); Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência às Vocações dos Bem-Dotados (ADAV), entre outras.<sup>4</sup> Constituindo-se como centro irradiador da instrução, da saúde e da assistência, o propósito era tornar a Fazenda, nas palavras de Antipoff, uma “cidade rural”, habitada por “cidadãos de um padrão mais apurado, do ponto de vista cívico, econômico e cultural” (COLETÂNEA, 1992, p.113).

A expectativa era que a escola rural e o professor atuassem como agentes de transformação e civilização do meio e da população, objetivando a “reforma” do habitante do campo. Observamos, acerca das práticas pedagógicas realizadas nos Cursos, que, ao lado das atividades agrícolas, eram desenvolvidas práticas de educação higiênica. Para o governador Milton Campos, o desenvolvimento econômico do Estado só se consolidaria se o homem atingisse certo nível de educação e de saúde.<sup>5</sup> A proposta de educação e de civilização do homem rural incluía, dessa maneira, a “reforma” de seus corpos e a educação de seus hábitos. Verifica-se, contudo, que as tensões e contradições permeavam tanto o projeto de desenvolvimento da educação nos meios rurais, quanto as expectativas de melhorias das condições e da qualidade de vida desses sujeitos.

Desse modo, pareceu-nos importante compreender o debate acerca dos termos *rural* e *urbano*, principalmente a partir das questões elaboradas por um ramo especial da sociologia, cujo objeto de análise é o meio rural: a sociologia rural. Isso se apresentou como uma tarefa fundamental para o entendimento das relações e das ambiguidades, presentes nas características ditas diferenciais e singulares entre o campo e a cidade. Não nos interessa aqui analisar a gênese da definição do rural e do urbano, mas compreender os sentidos e significados referentes a esses termos.

Na sociologia, a definição das categorias *rural* e *urbano* constituiu-se como uma problemática complexa, atravessada por visões dualistas da realidade. A partir do debate com diferentes autores, o sociólogo José de Souza Martins (1986) analisou a produção de conhecimento da sociologia. O autor buscava, com isso, compreender as razões dessas ambiguidades na constituição da sociologia rural.

---

<sup>4</sup> CAMPOS, 2003, p.223; ANTIPOFF, 1975, p.165.

<sup>5</sup> ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.7.

Martins (1986) destaca que a sociologia, frequentemente, direcionou suas análises, tendo por base as dicotomias: conservadorismo / racionalismo, tradicional / moderno, rural / urbano, tradicional / racional, pré-capitalista / capitalista, etc. Em síntese, para o autor, há duas tendências que fundamentam a concepção da sociologia rural: uma, dicotômica, apoia-se na oposição entre rural e urbano, como dois meios socialmente distintos, e tem, como referência, textos de Marx, Weber e Ferdinand Tönnies; a outra, um *continuum*, introduz a ideia de um contínuo rural-urbano, mas, de certa forma, ainda retém a polarização rural-urbano, representado pelas produções de Sorokin e Zimmerman, em obra de 1929, e de Aldo E. Solari, de 1971 (MARTINS, 1986).

Sorokin e Zimmerman, acerca do questionamento sobre o que é o rural, interpretaram *rural* e *urbano* como “meios de qualidades sociais internamente homogêneas, mas polarizadas e contrapostas entre si”.<sup>6</sup> Os autores pretenderam construir uma definição sociológica sobre cada um dos termos, a partir da análise das “mais importantes diferenças constantes e genéricas e, neste sentido, típicas, entre o mundo rural e urbano”.<sup>7</sup> Essas características diferenciadas referiam-se: à ocupação, ao ambiente, ao tamanho das comunidades, à densidade demográfica, à homogeneidade e à heterogeneidade psico-sociais das populações, à estratificação e mobilidade sociais, à migração, à integração social.

Por sua vez, as reflexões de Aldo E. Solari fundamentam-se na premissa de que o desenvolvimento da sociologia vincula-se à ideia de mudança social e a uma situação de crise. No âmbito da sociologia rural, o estado de crise se configurou a partir de duas dimensões: a migração do campo para a cidade e a urbanização do meio rural. Nesses dois casos, a sociologia surgia, assim, como “recurso para preservação do equilíbrio”<sup>8</sup> e, como tal, expressava a dominação do urbano sobre o rural.

Tanto a concepção dicotômica quanto a do *continuum* expressam o lugar de superioridade da cidade sobre o campo. A hipótese construída por Martins (1986) fundamenta-se na proposição de que o conhecimento da sociologia rural é produzido para superação do rural pelo urbano. Nesses termos, poderíamos indagar sobre a influência dessa produção sociológica de época na constituição de um ideário pedagógico para o meio rural. A proposta de civilização do habitante rural, através da educação, indicaria a dominação da cidade sobre o campo? As proposições de educação rural foram produzidas para superar o rural? As intervenções pedagógicas em

---

<sup>6</sup> MARTINS, 1986, p. 27.

<sup>7</sup> SOROKIN; ZIMMERMAN; GALPIN, 1986, p.199.

<sup>8</sup> MARTINS, 1986, p.25.

instituições com propostas específicas para alunos do meio rural também se fazem pela orientação de urbanização do rural?<sup>9</sup>

Norbert Elias (1993, 1994) também nos ajuda no entendimento dessas questões, ao analisar o *processo civilizador* da sociedade ocidental, cujas mudanças de comportamentos ocorrem a longo prazo e em uma determinada direção.<sup>10</sup> Assim, é possível afirmar que o discurso de urbanização e civilização do meio rural implica a produção de novas relações de interdependência entre o campo e a cidade, que hierarquizam e estigmatizam os habitantes do meio rural em relação aos moradores do espaço urbano.<sup>11</sup>

A problematização dessas questões só fazem sentido se relacionadas à realidade social e ao sistema de representações que nortearam a implementação da proposta de educação rural. Torna-se importante considerar o rural e o urbano como categorias construídas a partir de determinadas condições sociais e históricas, associadas a um conjunto de representações sobre a realidade.

Jacques Le Goff (1998) destaca que, desde a Idade Média, as imagens referentes ao campo e ao camponês associam-se ao rústico e ao inferior, em oposição ao ideal urbano civilizatório, lugar de oportunidades e de cidadãos. O trabalhador rural seria grosseiro, rude, pouco capaz e pouco responsável. Segundo Le Goff,

Se remontamos à Antiguidade, é em Roma, sobretudo, que se cria, do ponto de vista cultural, do ponto de vista dos costumes, uma oposição muito forte entre a cidade e o campo. E é aí que começa a aparecer um vocabulário que vai ser reforçado precisamente na Idade Média. Os termos relacionados à cidade denotam a educação, a cultura, os bons costumes, a elegância: urbanidade vem do latim *urbs*; polidez, da *polis*, grega. A Idade Média herda da Antiguidade latina, e reforça, esse menosprezo pelo campo, sede do bárbaro, do rústico. Os camponeses são rudes. No limite, até mesmo os senhores o são, ao preferirem o campo, como no Norte da França, por exemplo (LE GOFF, 1998, p.124).

Há, desse modo, um conjunto de valores, normas, imagens, sentidos e significados que constitui o imaginário social acerca do rural e do urbano. De acordo com Evelyne Patlagean (1990), é o conjunto das representações sociais que constituem o domínio do imaginário. As sociedades, ao longo do tempo, operam com um repertório de sistemas simbólicos que são constituintes e constituídos a partir das experiências e das memórias dos sujeitos como agentes

---

<sup>9</sup> Essas questões também foram orientadoras do trabalho de Cynthia Veiga e Larissa Pinho (2009).

<sup>10</sup> Dizer que ocorre em uma determinada direção não significa dizer que essas mudanças ocorrem de forma linear.

<sup>11</sup> VEIGA; PINHO, 2009.

sociais, mas também a partir de suas expectativas, aspirações e desejos, segundo Bronislaw Baczko (1985). Para o autor,

através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de “bom comportamento”, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do “chefe”, o “bom súbdito”, o “guerreiro corajoso”, etc. (BACZKO, 1985, p.309).

Para o historiador, o imaginário é uma das forças reguladoras da vida social, do exercício de poder e da autoridade e, como tal, intervém diretamente e é parte integrante das práticas coletivas. A difusão e reprodução dos imaginários sociais ganham inteligibilidade através da produção dos discursos, que recai diretamente nas atividades individuais e coletivas e nos comportamentos dos sujeitos.

Seria a educação, portanto, um dos mecanismos de difusão da “rede de significações”<sup>12</sup> que constituem os imaginários coletivos. Thais Fonseca (2003), ao analisar a presença da História Cultural na historiografia da educação brasileira, indica as possibilidades de utilização do conceito de imaginário nas pesquisas em História da Educação. A autora destaca duas perspectivas: uma primeira, que aborda o imaginário como um instrumento de análise das relações políticas presentes na educação, referentes à formulação de propostas pedagógicas, à implementação dos currículos, à produção de manuais escolares, etc; e uma segunda abordagem, que considera a educação como um dos meios de produção e de difusão de valores, normas, crenças e atitudes presentes nas disciplinas, nos métodos, nas práticas escolares e educativas.<sup>13</sup>

Desse modo, torna-se necessário problematizar as propostas de educação rural implementadas nos cursos de formação de professores, considerando o conjunto de representações acerca da população e do meio rural. Quais os sentidos e os significados impressos nas práticas desenvolvidas nos cursos, em relação às dimensões simbólicas que associam o urbano ao civilizado, o rural ao rústico?

Em levantamento bibliográfico sobre as escolas rurais, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX, percebe-se a escassez de trabalhos que abordem o tema. Alguns estudiosos que tratam da educação do campo na atualidade, trazem informações genéricas sobre

---

<sup>12</sup> BACZKO, 1985, p.312.

<sup>13</sup> Thais Fonseca destaca, entretanto, que a relação da educação como um meio de difusão de imaginários não deve ser considerada na perspectiva de uma “inculcação mecânica de valores” (FONSECA, 2003, p.65).

escolas rurais em uma perspectiva histórica (ARROYO, 2004; ROCHA, 2004). Outras referências, como a dissertação de Iraíde Barreiro (1989) e o livro de Safira Ammann (1980), abordam ações e campanhas educativas de desenvolvimento e modernização do meio rural, na década de 1950, no Brasil.

Os trabalhos de Vanilda Paiva (1973), Sergio Leite (2002), Dóris Almeida (2005), e Ana Casasanta Peixoto (2003) foram relevantes para um primeiro entendimento sobre a constituição das escolas primárias rurais e das políticas de educação rural no Brasil e em Minas Gerais. Sobre a história da formação de professores rurais, destacamos as contribuições de Flavia Werle (2007a; 2007b), Terezinha Andrade (2006) e Hélder Pinto (2007).

Um outro exercício para a compreensão das perspectivas da pesquisa em história da educação rural foi a elaboração do trabalho “A pesquisa sobre Educação Rural em Congressos de História da Educação (2000-2007)”.<sup>14</sup> Nosso objetivo foi realizar um levantamento das produções sobre a temática da história da educação rural, publicados em eventos de História da Educação entre os anos 2000 e 2007. Uma das reflexões suscitadas relaciona-se ao fato de muitos dos autores dos estudos analisados afirmarem que as pesquisas sobre a temática são escassas. Eles apontam que parte dessa pouca produção deve-se à inexistência de registros referentes ao tema. As dificuldades de acesso às fontes dever-se-iam ao fato de as escolas primárias rurais se localizarem em lugares mais afastados, com uma comunicação mais dificultada com os órgãos públicos estaduais, sendo muitas dessas escolas vinculadas à administração municipal.

Entretanto, a disponibilidade de fontes não se apresenta como justificativa para a pouca produção a respeito do tema. Mesmo as ausências se configuram como importantes indícios para a problematização das pesquisas acerca da educação, da história da educação e da história da educação rural. Parece-nos, dessa maneira, que há uma falta de interesse dos pesquisadores na realização de investigações sobre a temática da educação nos meios rurais. De acordo com Dóris Bittencourt Almeida (2005), os estudos sobre história da educação rural no Brasil encontram-se em uma área de investigação que se situa na “*marginalidade*”. A autora destaca, a partir de uma citação de Antonio Nóvoa,<sup>15</sup> que as pesquisas educacionais “[...] deixam na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos, [...] referem-se às regiões urbanas,

---

<sup>14</sup> PINHO, 2008. Trabalho apresentado no V Congresso Brasileiro de História da Educação, Aracaju (SE), e publicado nos Anais do Congresso em 2008.

<sup>15</sup> NÓVOA, Antonio M. S. S. *Historia da educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994 [Tese de livre docência]. In: ALMEIDA, 2005, p.278.

esquecendo a importância do meio rural, [...] ignoram sistematicamente os outros, como se eles não fizessem parte da história da educação”.<sup>16</sup>

A título de exemplificação, temos que, em 1940, 68,76% da população brasileira e 74,96% da população mineira eram classificadas como rurais,<sup>17</sup> sendo que, em 1946, havia cerca de 1.500 escolas urbanas, 1.000 escolas distritais e 4.300 escolas rurais em Minas Gerais.<sup>18</sup> A maioria da população, nesse período, encontrava-se na zona rural e, conseqüentemente, seria nesse espaço que essa maioria deveria ter acesso à educação. Entretanto, segundo dados de Abgar Renault, a percentagem de matrículas em escolas primárias no meio rural sobre a população geral era de 3,3%, sobre a população em idade escolar era de 26,2%. Enfim, apesar de cerca de 75% da população mineira viver em meio rural, apenas 3,3% da população estava matriculada em escolas rurais (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.10).

Maria Nobre Damasceno e Bernadete Bessera (2004), em texto que esboça o “estado da arte” dos estudos acerca da educação rural no período de 1981-1998, indicam que a proporção média é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. No âmbito da Educação Rural, as pesquisas abordam as seguintes temáticas: educação popular e movimentos sociais no campo (22 trabalhos); políticas para a educação rural (18); ensino fundamental – escola rural (15); currículos e saberes (14); professores rurais (09); educação e trabalho rural (08); extensão rural (07); relações de gênero (03); outros (06).<sup>19</sup>

As autoras não discriminam as pesquisas em história da educação rural; contudo, identificamos que a maioria dos trabalhos publicados em eventos de História da Educação possui como temática central a história das instituições escolares, da formação docente, a história das práticas e das políticas educacionais. Cerca de 35% dos trabalhos analisados investigam determinadas instituições escolares, principalmente, instituições de formação de professores para o meio rural. Dos 31 trabalhos selecionados, 25 possuem demarcação temporal a partir da década de 1930, corroborando Damasceno e Bessera (2004), que afirmam ter sido, entre as décadas de 1930 e 1960, que se constituíram as principais ações para uma política mais sistemática de educação rural, no Brasil.

---

<sup>16</sup> Na perspectiva das ausências, Thais Fonseca discute que a História da Educação não é considerada nem como campo, nem como objeto, nem como abordagem de investigação da História. Cf. FONSECA, 2003.

<sup>17</sup> DULCI, 1999, p.256.

<sup>18</sup> LOPES, 1997, p.116.

<sup>19</sup> Dados relativos às teses e dissertações encontradas no banco de dados da ANPED, 1981-1998. Para a realização desse trabalho, Damasceno e Bessera selecionaram 102 trabalhos acerca da Educação Rural.

Observa-se que a produção sobre a temática da história da educação rural é fortemente influenciada por uma organização regional. Cerca de metade dos trabalhos selecionados foram elaborados por pesquisadores da Universidade Federal de Uberlândia (MG) e da Universidade Vale do Rio dos Sinos (RS), sucedidos por trabalhos de pesquisadores da PUC-Minas, UNESP, UFRN, UFMG e de Universidades do Nordeste: Federal e Estadual do Ceará, Federal da Paraíba e Federal de Pernambuco.

Um outro ponto que merece reflexão refere-se à diversidade da maneira como é designado o sistema de organização da educação no meio rural. Há uma certa confusão na diferenciação entre: instrução agrícola, escola rural, ensino rural e educação rural. Termos como: “educação rural”, “educação de sentido ruralista”, “educação no campo”, “escola rural de ensino de primeiras letras”, “escola de ensino rural”, “escola rural”, “escola campesina”, “ensino rural”, “ruralização do ensino”, “ensino regular no meio rural”, aparecem nos trabalhos, muitas vezes tratados como sinônimos.

Em pesquisa realizada na legislação educacional mineira de fins do século XIX e primeiras décadas do século XX, observa-se que uma escola primária era classificada como rural a partir do meio geográfico e populacional no qual ela se localizava; e a maneira de adequar o Programa às demandas das escolas rurais seria simplificando-o, e não diferenciando seus conteúdos. Portanto, dizer de uma escola primária rural não significa, necessariamente, considerar que, nessa escola, desenvolvia-se práticas agrícolas específicas de ensino rural.

Por fim, vale destacar que, apesar da constatação sobre a escassez de trabalhos acerca da história da educação rural no Brasil, verifica-se que é cada vez maior a produção sobre a temática. Além do aumento da quantidade de trabalhos publicados nos Anais dos últimos eventos de História da Educação, grupos vêm propondo a apresentação de Comunicações Coordenadas.

Na tentativa de compreender os questionamentos ora apresentados, recorreremos à análise de um conjunto de fontes. Inicialmente, realizamos uma pesquisa nos documentos ditos oficiais: a legislação educacional estadual e nacional; as Mensagens e Relatórios apresentados pelos governadores mineiros à Assembléia Legislativa; o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, publicado no governo Milton Campos; os Indicadores e Censos Demográficos, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento Estadual de Estatística de Minas Gerais.

Os impressos pedagógicos se constituíram como importantes instrumentos na compreensão das propostas educativas dos cursos de formação de professores rurais, realizados na Fazenda do Rosário. Foi no período da década de 1940-1950, em Minas Gerais, que se investiu na publicação de impressos pedagógicos sobre educação rural, voltados basicamente para a formação de professores: o boletim Escola Rural e o jornal Mensageiro Rural.

A professora rural Marieta Aguiar,<sup>20</sup> na década de 1940, reivindicava a publicação de periódicos específicos para os professores das escolas rurais:

A atual Revista do Ensino de Minas Gerais tornou-se uma revista muito técnica, tratando sobretudo de assuntos de elevada pedagogia e que não satisfazem as necessidades das “professoras da roça”. – Precisamos de revistas ilustradas, com aulas modelos, simples, fáceis; dramatizações, cantos e canções para os nossos alunos; boletins, cartazes e instruções sobre a higiene, tests e concursos interescolares, como faz a S. A. Alberto Torres, através dos Clubes Agrícola Escolares (AGUIAR, [194-?], p.13).

A publicação do boletim Escola Rural, pela Secretaria de Educação, tinha um duplo sentido: divulgar entre os professores das zonas rurais, noções e conhecimentos indispensáveis ao cumprimento da “missão” do magistério, além de ser um elo de comunicação entre o professorado e o “centro nervoso que vai emitindo a nova onda de orientação dada pelo Governo ao ensino rural” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.5). O primeiro número de Escola Rural foi publicado em 1948, e o último, ao qual tivemos acesso (números 13/14/15), data de 1963, como Suplemento da Revista do Ensino. É possível ter acesso a números do periódico Escola Rural na Coleção Linhares (Biblioteca Central da Universidade Federal de Minas Gerais) e no Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA – Fundação Helena Antipoff – Ibirité).

O jornal Mensageiro Rural, “Folha mensal dos ex-alunos dos Cursos para professores rurais”, publicado pela Fazenda do Rosário pretendia também ser um meio de comunicação com os ex-alunos dos Cursos: “Precisamos saber se o ensinado foi assimilado, se foi bem aplicado, quais os ensinamentos que faltaram nos Cursos [...]” (MENSAGEIRO RURAL, mai.1953, p.1). O Mensageiro Rural foi publicado, sem interrupção, de maio de 1953 (n.1) a dezembro de 1955 (n.18), e volta a ser editado em 1960 (n.19). Todos os números do Mensageiro Rural estão

---

<sup>20</sup> Marieta Aguiar foi ex-aluna da Escola de Aperfeiçoamento e era professora primária rural do município de Santo Antonio do Amparo (MG). Em 1938, junto a outras colegas professoras rurais, assinou uma carta endereçada ao Diretor da Educação e Saúde Pública do Estado, Dr. Christiano Machado, reivindicando medidas para a melhoria das condições das escolas primárias e dos professores no seu município (AGUIAR, [194-?]). Aguiar participou ativamente do projeto de educação rural do estado, em fins da década de 1940. Era a responsável pela comunicação da Secretaria de Educação com os professores primários rurais e foi professora de Economia Doméstica dos Cursos de Aperfeiçoamento de professores rurais, realizados na Fazenda do Rosário. Cf. Anexo A.



disponíveis no CDPHA.

Esses dois impressos, assim como indica Marta Carvalho (1998), apresentaram-se como dispositivos de normatização pedagógica e como suporte material dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação dos saberes e das práticas escolares. A análise de seus textos foi imprescindível para a problematização da constituição de uma pedagogia rural nos cursos de formação de professores.

Outros impressos a que tivemos acesso foram: a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), acessadas no CDPHA e na Biblioteca Nacional (RJ); a Revista do Ensino de Minas Gerais; a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP); e o Minas Gerais – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Além desses impressos, analisamos os discursos, projetos e textos de Helena Antipoff e Abgar Renault, organizados em livros. A *Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff - Educação Rural* foi organizada pelo CDPHA em 1992 e reuni textos da educadora, escritos entre 1947 e 1972. *A Palavra e a ação*, publicado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais em 1952, traz discursos de Abgar Renault, à frente desse Órgão. O primeiro texto do livro é o discurso de posse na Secretaria, em 22 de dezembro de 1947, e o último é o discurso de transmissão do cargo no dia 2 de setembro de 1950. Consultamos também os livros: *Noções de Higiene Rural* (1949) do médico Henrique Furtado Portugal, publicado pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura; *Práticas Escolares*, vol. 1 (1940) e vol. 2 (1943), de Antonio D'Ávila; *Aulas de Higiene para o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo*, do médico Euzébio Dias Bicalho, publicado em 1959; e o livro *Várzea do Pantana* (1962), de autoria de Hiroshi Watanabe, Welber Braga, Toracy Bastos e José Tavares, fruto de uma pesquisa realizada na comunidade local da Fazenda do Rosário pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG).

No CDPHA, tivemos acesso a um conjunto de documentos institucionais relevantes para a compreensão do cotidiano dos cursos de formação de professores e das atividades desenvolvidas na Fazenda do Rosário, tais como:

- a) Textos e relatórios sobre a organização institucional, a história, a “filosofia” e as experiências desenvolvidas na Fazenda do Rosário. Vários desses textos são de autoria de Helena Antipoff e não são datados. Há alguns nos quais não foi possível identificar autores. Os textos nos quais não identificamos a data de sua produção, utilizamos uma norma da ABNT, segundo a qual, em referências em que não seja possível ter acesso à

data, registra-se uma data aproximada entre colchetes (FRANÇA; VASCONCELOS, 2007, p.159). Desse modo, utilizamos desse recurso em algumas fontes documentais, as quais: a) [194-?]; [195-?] e [196-?] referem-se à década provável de escrita do texto; b) [19--] refere-se ao século provável; c) e [entre 1948 e 1968] refere-se ao possível intervalo de elaboração do texto.

- b) *Diários* elaborados pelas professoras-alunas<sup>21</sup> dos Cursos de Aperfeiçoamento, principalmente, os *Diários dos Clubes de Saúde*. Diariamente, uma das alunas seria responsável por descrever em um diário o cotidiano dos cursos. Registravam-se os acontecimentos do dia-a-dia: o que ocorria a partir do momento em que acordavam (as observações do clima, da higiene pessoal das alunas), as atividades realizadas (aulas, trabalhos práticos, visitas à comunidade), além de observações mais subjetivas, como um acontecimento alegre ou triste, um pensamento, a elaboração de desenhos. Ao final do dia, a aluna responsável pela elaboração do diário deveria ler para as colegas e para os professores, que indicavam sugestões. Mais do que desenvolver o conteúdo da leitura e da escrita das professoras-alunas, pretendia-se que o exercício de elaboração dos diários fosse apropriado por elas, para que o propusessem como uma atividade aos alunos nas escolas primárias rurais.<sup>22</sup> Identificamos os Diários dos Clubes de Saúde do 8º ao 15º Curso.
- c) *Cadernetas individuais* elaboradas por cada uma das professoras-alunas, no qual constava avaliação e auto-avaliação do curso: impressões, atividades e trabalhos realizados, sugestões, etc.
- d) *Registro Escolar – Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar dos Cursos de Aperfeiçoamento de professores rurais*. Esse documento se apresentou como uma fonte extremamente importante, pois nele constavam as datas de realização dos cursos de formação de professores rurais; os professores e os conteúdos ministrados pelos docentes; a listagem dos nomes, idade, nacionalidade, município e a formação escolar das professoras-alunas; o nome dos pais ou responsáveis, a nacionalidade, a religião, as profissões do pai e da mãe dessas alunas.

---

<sup>21</sup> Professoras-alunas era como se denominava as professoras participantes dos cursos de formação. O uso da palavra no feminino segue a nomenclatura de época e se justifica, pois a grande maioria dos participantes do curso eram mulheres.

<sup>22</sup> Terezinha Andrade (2006) analisa os diários elaborados pelas professoras-alunas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, oferecido pela Fazenda do Rosário, de 1956 a 1959.

e) *Questionários* realizados com as professoras-alunas do 3º (1949) e do 9º Curso de Aperfeiçoamento (1951). Com o intuito de conhecer o próprio aluno para melhor organização e planejamento dos métodos pedagógicos e dos programas, esses questionários incluíam informações sobre: a) as professoras-alunas (idade, estado civil, número de filhos, grau de formação), sua infância, gostos, desejos, habilidades, hábitos sociais e culturais, etc; b) seus alunos: quantidade de alunos, frequência, idade, condições econômicas e de saúde; c) a escola na qual lecionavam: localização, acesso, condições estruturais, físicas, materiais e higiênicas. Há informações de que esses questionários foram aplicados em outros Cursos; entretanto, não foi possível identificá-los.

Esta dissertação foi, assim, organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *“Um Plano Geral de Educação”*: *definindo uma proposta pedagógica para superação do atraso nos meios rurais*, discutimos as políticas desenvolvidas pelo governo Milton Campos de recuperação econômica do Estado e de desenvolvimento regional. Caracterizado como um período de intenso processo migratório e de desenvolvimento industrial, a problemática do êxodo rural e das condições de vida da população do campo precisariam ser debatidas. A educação se apresentava, assim, como um importante instrumento de superação do atraso do meio e da população rural. Propunha-se implementar um “Plano Geral de Educação” nos meios rurais, fundamentado em um conjunto de representações que associam o urbano ao civilizado, e o rural ao rústico. Buscamos também, nesse capítulo, desenvolver os debates acerca da educação rural e da definição de escola primária rural em fins do século XIX até a primeira metade do século XX.

No capítulo 2, *“Novos professores para novas escolas”*: *a constituição de uma pedagogia rural nos cursos de formação de professores – Fazenda do Rosário (1948-1956)*, nosso objetivo foi investigar o desenvolvimento de uma pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, a partir das seguintes análises: a) compreender a organização dos Cursos, considerando que eles se fundamentavam em uma concepção de educação e de escola rural diferenciada das escolas nas zonas urbanas; b) conhecer quem eram os sujeitos que frequentaram os Cursos, problematizando o significado de formar professores rurais especializados e as expectativas acerca do docente da escola rural; c) analisar a presença de uma metodologia de ensino e de determinados conhecimentos e práticas educativas e escolares, que compunham uma “filosofia educativa rosariana”.

No terceiro capítulo, *A educação e a saúde na formação de professores: a “reforma” dos*

*corpos dos habitantes rurais*, problematizamos a presença de um intenso debate acerca da saúde nos meios rurais, tratado no âmbito das questões educacionais. Nosso objetivo foi, então, compreender a associação entre a educação e a saúde no projeto pedagógico de educação rural do Estado, a partir dos seguintes questionamentos: como a saúde e, principalmente, a higiene estiveram presente nas políticas de educação para as populações rurais? Como se desenvolveram as práticas higienistas nos cursos de formação de professores rurais? Por que a escola e o professor primário dos meios rurais seriam importantes agentes na propagação dos pressupostos higienistas? Como a proposta de “reforma” do homem e do meio rural ocorreu em relação a uma “reforma” dos corpos e a uma educação dos hábitos desses sujeitos?

Por fim, no último capítulo, intitulado *Tensões e contradições no desenvolvimento da educação rural: o caso Várzea do Pantana*, pretendemos analisar os dados apresentados pela pesquisa *Várzea do Pantana* (1959) em relação ao desenvolvimento das propostas educativas da Fazenda do Rosário. Veremos que a “filosofia educativa rosariana” se desenvolveu em um campo de tensões com as expectativas educacionais dos moradores daquela comunidade, fruto das transformações e reordenamentos sociais do período, que opunham a cidade, lugar de civilização, ao campo, lugar de rusticidade.

## **CAPÍTULO 1. UM “PLANO GERAL DE EDUCAÇÃO”: DEFININDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SUPERAÇÃO DO ATRASO NOS MEIOS RURAIS**

A mentalidade urbana que vem, há tantos anos, dominando a administração pública tem de ceder lugar ao calado clamor que sobe dessas dilatadas áreas de solidão, silêncio e isolamento (RENAULT, 1952, p.19).

É com essa frase, em seu discurso de posse, como Secretário de Educação, que Abgar Renault destacou os méritos do governo de Milton Campos, ao implementar políticas voltadas para o desenvolvimento rural. Milton Campos foi eleito governador do Estado de Minas em janeiro de 1947, pela União Democrática Nacional (UDN). Bacharel em Direito (1922), ocupou os cargos de advogado geral do Estado de Minas (1933), foi eleito deputado da Constituinte Mineira (1934) e deputado federal da Assembléia Constituinte (1945). Também se destacou por sua atuação na literatura e no jornalismo. Em sua época de estudante, frequentava o círculo de escritores que formaram o Movimento Modernista, nos anos 1920, em Minas: Pedro Aleixo, Rodrigo Melo Franco de Andrade, Emílio Moura, Gustavo Capanema, Carlos Drummond de Andrade, Pedro Nava, Abgar Renault, entre outros. Foi diretor da sucursal *O Jornal*, em Belo Horizonte, e publicou diversos textos e artigos sobre a política brasileira.<sup>23</sup>

De acordo com Otávio Dulci (2005, p.30), as ideias políticas de Milton Campos buscavam combinar o liberalismo e a democracia, em um Estado de Direito, de ordem constitucional e de garantias individuais, que conferia um lugar destacado ao desenvolvimento econômico e à questão social. Através de um “intervencionismo moderado”, o Estado deveria empreender políticas desenvolvimentistas, baseadas no planejamento e no uso eficiente dos recursos públicos, em uma tarefa de “recuperação da ordem jurídica, recuperação econômica e recuperação do tempo perdido”.<sup>24</sup>

No livro: “Política e Recuperação Econômica em Minas Gerais”, fruto de sua tese de doutoramento, Otávio Dulci (1999) analisa modelos de desenvolvimento e recuperação econômica que se constituíram em Minas Gerais, entre 1940 e 1955, focalizando o papel do Estado e a ação das elites. Durante os períodos de 1930 a 1950, Dulci identificou quatro fases de políticas de desenvolvimento formuladas e implementadas em Minas:

---

<sup>23</sup> Cf. DULCI, 2005.

<sup>24</sup> Discurso pronunciado por Milton Campos, em Aimorés, em julho de 1947. NO DECORRER de uma manifestação popular em Aimorés, o governador Milton Campos abordou os problemas econômicos do Vale do Rio Doce. [...]. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 jul. 1947, p.5. In: GUSTIN; MURARI, 2005, p.121.

na primeira, até 1940, os esforços do governo se concentraram na diversificação agrícola; na segunda, de 1941 a 1946, a atenção maior foi dada à expansão industrial; na terceira, de 1947 a 1950, foi adotada uma fórmula de planejamento compreensivo que procurava equilibrar e articular o desenvolvimento dos dois setores; finalmente, na quarta, de 1951 a 1955, a balança pendeu de vez para a especialização industrial, dando ao “modelo mineiro” a feição que o caracterizaria nas décadas seguintes (DULCI, 1999, p.61).

Observa-se a função significativa do Estado no processo de recuperação econômica regional, tendendo para um desenvolvimento mais significativo ora no setor agrícola, ora no setor industrial. Na terceira fase, a do Governo Milton Campos, adotou-se uma política combinada de desenvolvimento industrial e agropecuário, nas esferas econômica e social, sintetizada no Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção.<sup>25</sup>

Lançado em julho de 1947, após um diagnóstico dos principais fatores de atraso da economia mineira, o Plano era um “roteiro para a ação econômica do governo”, e envolvia o setor público e a iniciativa privada (DULCI, 2005, p. 46). Segundo sua Exposição Preliminar, “sem um programa de trabalho, que vise ao progresso econômico e social, não poderá o governo de um Estado bem administrar os negócios públicos, nem atender aos legítimos reclamos do povo” (PLANO..., 1947, p. 12).

Em síntese, o Plano de Recuperação pretendia ser um projeto (econômico e social) de modernização regional que “envolvia indústria e agricultura e devia alcançar, simultaneamente, a cidade e o campo” (DULCI, 1999, p.77). De acordo com Dulci (1999), autores que analisaram a constituição e implementação do Plano, em geral, destacam-no dois aspectos: a maneira como ele foi planejado, a partir da elaboração de diagnósticos, indicação de metas e mecanismos de implementação; e o seu papel na expansão industrial do Estado.

Francisco Iglesias (1974, p.170), ao propor uma periodização do processo de industrialização brasileiro, caracteriza a década de 1940, e principalmente o pós-guerra, como o período que fixa a “política de desenvolvimento” no Brasil. Isso significa que o Estado se impôs como “grande empresário, com repartições especializadas, quadros técnicos e a política de

---

<sup>25</sup> Segundo DULCI (1999, p.79), esse foi o primeiro plano de desenvolvimento regional implementado no Brasil. Mesmo internacionalmente, o Plano foi pioneiro, pois surgiu na esfera estadual e não a partir do governo central, como em outros países. Para saber mais sobre o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, ler o capítulo três do trabalho de Dulci (1999).

planos”. Assim, caberia ao poder público realizar diagnósticos, formular diretrizes e criar mecanismos de atuação, em “um estilo de planejamento por projetos”.<sup>26</sup>

Quanto ao papel do Plano no desenvolvimento industrial, Dulci destaca a significativa atuação do governador Milton Campos nesse ramo de atividade, não apenas durante seu governo, mas também como um projeto que abriu caminho para a política de especialização industrial do governo posterior de Juscelino Kubitschek. Contudo, não se pode ignorar o “lugar estratégico que nele ocupavam os temas do desenvolvimento agrícola e da modernização do meio rural” (DULCI, 1999, p.86). As primeiras páginas do Plano sintetizam essa preocupação:

Que adianta atacar problemas transcendentais da industrialização *à outrance*, se o homem, sub-alimentado, perdeu sua eficiência? Até hoje a proclamada economia dirigida tem oposto restrições à produção agrícola e incentivado o desenvolvimento das indústrias manufatureiras. As conseqüências dessa orientação desarmônica já se fazem sentir, e a menor tem sido o êxodo das populações rurais para os centros populosos. Não pretendemos, é claro, criticar as realizações industriais, mas, apenas mostrar que o crescimento destas deve ser paralelo ao desenvolvimento da produção agropecuária (PLANO..., 1947, p.12).

Tais políticas de desenvolvimento e modernização do campo também se apresentavam como um instrumento de contenção do êxodo rural. De acordo com a mensagem apresentada pelo governador Milton Campos à Assembléia Legislativa, em 1947, importava ao governo mineiro fixar o homem do campo no seu meio, evitando assim a “convergência das populações para os centros urbanos” (MENSAGEM..., 1947, p.133).

### **1.1. Uma “sociedade em movimento”: políticas e representações acerca dos meios rurais e urbanos**

Minas Gerais, desde a década de 1920, enfrentava um acentuado êxodo dos habitantes do campo não só para as cidades, como também para os Estados vizinhos. Em 1950, Minas ocupava o primeiro lugar do país na quantidade de emigrantes, com um total 1.367.239, seguido por São Paulo com 507.239 e Rio de Janeiro, com 504.130.<sup>27</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no Censo de 1940, classificou como população rural em Minas 74,96% de seus

---

<sup>26</sup> CINTRA; ANDRADE (1976), citado por DULCI, 1999, p.80. CINTRA, Antonio Octavio; ANDRADE, Luiz Aureliano Gama de. Planejamento e desenvolvimento; notas sobre o caso de Minas Gerais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v.10, n.2, 1976.

<sup>27</sup> DURHAN (1973), citado por PINTO, 2007, p.41. DURHAN, Eunice R. *A caminho da cidade*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

habitantes, enquanto o Censo de 1950 indicou 70,15% da população mineira como população rural<sup>28</sup> (DULCI, 1999, p.256). Observa-se que a diminuição da população classificada como rural era uma tendência nacional e, como tal, deveria ser considerada como um problema de políticas econômica e social.

No Brasil, dos anos de 1950 aos finais de 1970, 39 milhões de pessoas migraram do campo para cidade, praticamente igualando a porcentagem da população que habitava as zonas urbana e rural. João Manuel Cardoso de Mello e Fernando A. Novais (1998) caracterizam esse período de trinta anos como anos de transformações intensas de uma “sociedade em movimento”, ou, como indica Maria do Carmo Xavier (2007, p.74), de uma “população em trânsito”. Trata-se de mover-se de um lugar para outro (campo-cidade), ou de uma “configuração de vida para outra”:

da sociedade rural abafada pelo tradicionalismo para o duro mundo da concorrência da grande cidade, ou para o mundo sem lei da fronteira agrícola; da pacata cidadezinha do interior para a vida já um tanto agitada da cidade média ou verdadeiramente alucinada da metrópole. Movimento, também, de um emprego para outro, de uma classe para outra, de uma fração de classe para outra, de uma camada social para outra. Movimento de ascensão social, maior ou menor, para quase todos (MELLO; NOVAIS, 1998, p.586).

Otávio Dulci (1999) aponta o declínio do rendimento do solo e a baixa qualidade de vida da população como as principais causas do êxodo rural, em Minas Gerais. Para Mello e Novais (1998), a “modernização selvagem da agricultura” e a não adaptação do agricultor à mecanização também se apresentavam como importantes fatores de migrações. Por seu turno, Dóris Bittencourt Almeida (2005) destaca que, devido às precárias condições de vida enfrentadas pela população nos meios rurais, a ida para a cidade não seria propriamente uma escolha, mas a “única alternativa” que se apresentava. Segundo Almeida (2005, p.281), “analisando a conjuntura da época, percebe-se que essas populações são muito mais expulsas do campo e de suas atividades profissionais do que propriamente atraídas pela possível melhoria de vida da cidade”.

Em meados do século XX, cerca de 85% da população que habitava a zona rural era formada por posseiros, pequenos proprietários, parceiros, assalariados temporários ou permanentes, que viviam em estado de extrema pobreza ou miséria, vulneráveis aos problemas

---

<sup>28</sup> Segundo o IBGE, “como quadros urbano e suburbano entendem-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais) ou às vilas (sedes distritais). O quadro rural abrange toda a área situada fora dos limites das cidades e vilas” (IBGE, 1954, p.XV). Essa classificação nos dá uma idéia da proporção de habitantes nos quadros rural e urbano, mas sabe-se que ela encobre uma série de questões sociológicas, as quais, se analisadas mais profundamente nos daria um quadro diferenciado.



climáticos, ao rendimento do solo e à oportunidade de emprego em grandes e médias propriedades (MELLO; NOVAIS, 1998). Em discurso como candidato ao Governo do Estado, Milton Campos abordou a migração rural como um dos mais graves problemas de Minas: “nem haveria razão para a permanência do trabalhador rural nas agruras de sua gleba quando aí ele não encontra condições de vida sequer toleráveis”.<sup>29</sup>

Contudo, mais do que considerar o processo de migração para as cidades como única alternativa que se apresentava à população rural, é preciso analisá-lo a partir de uma culminância de fatores: a precariedade das condições de vida, o pouco rendimento do solo, a mecanização da agricultura, a dimensão simbólica da cidade na dinâmica social do período. Trata-se da cidade vista como lugar de “gente moderna”, lugar ao qual os “matutos, caipiras, jecas” vão de vez em quando e observam:

o ônibus, o trem, o caminhão, o *jeep*, o automóvel; o rádio do bar, que toca música, dá notícias, irradia futebol; o consultório do médico, a farmácia, o posto de saúde, tão longes; as ruas iluminadas; o cinema; o modo de vestir das pessoas; a variedade de alimentos no armazém; a escola. (...) Observam tudo e conversam. E recebem cartas de parentes, compadres e vizinhos que foram morar na cidade – cartas escritas e lidas pelo favor de quem é alfabetizado. E as cartas falam de outra vida, melhor, muito melhor. A cidade não pode deixar de atraí-los (MELLO; NOVAIS, 1998, p.580).

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

Mover-se para as cidades, entretanto, em muitos casos, significava deparar-se com as desigualdades. Muitos dos migrantes rurais encontravam dificuldades de emprego; em geral os homens trabalhavam na construção civil, e as mulheres, no emprego doméstico. A maioria morava na periferia, em barracos ou pequenas casas (MELLO; NOVAIS, 1998). Segundo Helena Antipoff,

o escoamento de massas humanas para as cidades e, com isso, o desproporcional aumento das populações urbanas, provocam, nos grandes centros, uma congestão demográfica deveras assustadora. Faltam ali, cada dia mais, meios para suprir a população com teto, água, alimentos, combustível, energia elétrica, transporte, assistência médica e escolar, empregos e meios de ganha-pão honrado [...] (COLETÂNEA, 1992, p.9).

---

<sup>29</sup> IMPÕE-SE a dupla cruzada do alfabeto e do remédio. O Sr. Milton Campos pronunciou em Ponto Nova o seu primeiro discurso. [...]. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 dez. 1946, p.3. In: GUSTIN; MURARI, 2005, p.121.

Se mudar para a cidade também era deparar-se com precárias condições de vida, porque não continuar na vida já acostumada do meio rural? É nessa perspectiva que é possível apreender, das fontes pesquisadas, um discurso de valorização do meio rural em detrimento do meio urbano. Maria Cristina Gouvêa (2004) destaca, na literatura infantil, um conjunto de relações e transformações que a sociedade estabelece com o espaço, indicando uma oposição e uma tensão permanente entre o campo e a cidade. Também na pesquisa de que tratamos aqui, identificamos poesias, cantigas e peças teatrais publicadas nos periódicos analisados que expressam as tensões e contradições as quais permeiam o rural e o urbano:

Sou roceira e não nego  
Sou roceira de verdade  
O meu rancho não renego  
Pelas ruas da cidade. (ESCOLA RURAL, 1949, p.61).

Sob o teto da palhoça  
Lá na roça,  
Ou à sombra de um ranchinho  
No caminho,  
Que doce a vida não é!  
Nem sempre a felicidade  
Se encontra lá na cidade,  
Mas num racho de sapé. (ESCOLA RURAL, 1953, p.85).

Observa-se que o meio rural assume uma característica bucólica, de valorização do contato com a natureza e dos modos simples de vida no campo. Tais discursos também vêm acompanhados de uma depreciação da migração rural, retratando a cidade como “perversamente sedutora para o habitante do campo” e causadora do fracasso e da infelicidade (GOUVÊA, 2004). Nestes termos, identificamos, no período pesquisado, a publicação de textos que criticavam a população rural por desejar mudar-se para a cidade:

Já ouviu falar na cidade (O pai quer ir p’ra lá)  
Terra cheia de vaidade  
Que amedronta o coração.  
– Se pudesse plantar mais cana –  
Talvez o pai se animasse  
E ainda continuasse  
A viver lá no sertão (MENSAGEIRO RURAL, fev.1955, p.4).

Enfim, nota-se que o problema da migração campo-cidade não era só econômico, mas também social, político e deveria ser tratado como tal. Considerando esse processo como inevitável, a lógica do Plano de Recuperação Econômica era desacelerá-lo através de programas

de assistência técnica e social aos pequenos produtores. Uma das medidas seria o trabalho de extensão rural, que pretendia integrar uma política de desenvolvimento econômico e tecnológico à uma política social de modernização rural. O Plano indica a necessidade de formação de técnicos, de mão de obra especializada e de aprendizagem profissional do trabalhador rural para as novas demandas da agricultura: utilização de tratores e máquinas, uso de fertilizantes, reflorestamento, entre outras.

Além de continuar e ampliar o serviço de Ensino Agrário e o de Missão Médica Censitária,<sup>30</sup> o Plano ressalta a necessidade de investimento no ensino técnico profissional, propondo a instalação de 30 escolas agrícolas (médias e elementares), e 10 escolas industriais no Estado.<sup>31</sup> A ideia era integrar um plano de assistência técnica e social ao sistema de organização do trabalho, preparando o agricultor (e o industrial) para as necessidades e transformações econômicas e sociais do período.

Esses programas de assistência à população rural vinham sendo desenvolvidos, principalmente, a partir da 2ª Guerra Mundial, com a implementação do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil (AMMANN, 1980). O projeto de Desenvolvimento de Comunidade foi parte de um programa de assistência técnica dos Estados Unidos, apoiado por organismos internacionais (ONU, OEA e UNESCO),<sup>32</sup> aos países ditos “subdesenvolvidos”, com intuito de promover o desenvolvimento capitalista. Houve, dessa maneira, diversos acordos entre o Governo brasileiro e agências do Governo estadunidense. Criou-se, por exemplo, a Comissão Brasileira - Americana de Educação das Populações Rurais (1945), vinculada ao Ministério da Agricultura. Em 1949, realizou-se no Brasil o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, que reuniu países da América Latina com experiência na implantação do “Desenvolvimento de Comunidade”. Em 1948, após a visita de Nelson Rockefeller ao Brasil – da American

---

<sup>30</sup> Os serviços de Ensino Agrário e Missão Médica deveriam ser levados a todas as regiões do Estado e funcionariam em vagões nas estradas de ferro, em caminhonetes e em unidades fluviais. De caráter prático e demonstrativo, os “comboios” (formados por um agrônomo, um veterinário, um médico, um estatístico, um enfermeiro e um auxiliar cinematografista) deveriam percorrer o interior do Estado, distribuindo medicamentos, vacinas, publicações e folhetos sobre ensino e propaganda agrícola e sanitária, realizar palestras e projeções cinematográficas, além de ser um local de venda de adubos, sementes e máquinas (MENSAGEM..., 1948, p.171-174).

<sup>31</sup> Conforme MENSAGEM..., 1948, p.164. De acordo com Otávio Dulci (1999, p.89), esse era um plano ambicioso, e apenas parte dessas escolas entraram em funcionamento durante o governo Milton Campos. Das 5 escolas médias de agricultura, 2 funcionavam até 1950; das 25 escolas agrícolas elementares e das 10 escolas industriais, apenas 4 e 2, respectivamente, estavam em andamento no fim do governo.

<sup>32</sup> Organização das Nações Unidas (ONU); OEA (Organização dos Estados Americanos); UNESCO (Organização da Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura).

International Association for economic and social development –, criou-se, em Minas Gerais, a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR).

As palavras *desenvolvimento* e *modernização* perpassam os projetos e os discursos políticos da década de 1950, que pretendiam superar e romper com um passado de atraso, pela promoção da mudança social e do desenvolvimento. Os estudos de Otávio Dulci (1999) consideram os processos de recuperação econômica de Minas Gerais uma experiência que envolveu o Estado e as diversas elites – política, agrária, empresarial urbana e técnica – na tentativa de conscientização e superação do atraso, em favor da aceleração do processo de modernização regional.

Marcos Cezar de Freitas (2001), em texto em que analisa o debate intelectual nos anos 50 no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), identificou as metáforas referentes à “aceleração do tempo histórico” como um tema que perpassa os debates nessas instituições. Para compreender e acompanhar o conjunto de transformações econômicas e sociais do período, seria necessário “acelerar o tempo, romper o passo lento do ruralismo patriarcal brasileiro e correr para o mundo urbano do trabalho pleno” (FREITAS, 2001, p.96).

Nesses termos, é perceptível o lugar que a temática educacional ocupa na proposta de superação do atraso, em benefício da aceleração e da promoção do desenvolvimento econômico e social. De acordo com Maria do Carmo Xavier (2007), em prol das “demandas do novo tempo”,

a educação escolar foi tratada como mecanismo de promoção da mudança social, seja por seu potencial de formação da mão-de-obra qualificada, o que promoveria o aumento da produtividade e permitiria a elevação do padrão material da vida da população; seja por sua capacidade de difundir nova mentalidade social, que, com seu rol de conseqüências práticas, aceleraria o processo de construção da democracia e o ingresso do País no patamar das nações desenvolvidas (XAVIER, 2007, p.76)<sup>33</sup>.

Há, assim, no Plano de Recuperação, um capítulo intitulado “Plano Geral de Educação”, que trata da necessidade de investimento na educação do Estado. No texto, não se indicam diagnósticos, nem metas de implementação de um plano de educação primária, mas se afirma que

---

<sup>33</sup> Xavier (2007) destaca, contudo, que no âmbito dos discursos de modernização e renovação educacionais em Minas Gerais, em meados do século XX, observam-se práticas e posturas políticas de governantes e intelectuais que reafirmam a *tradição* mineira, em um movimento que combinou conservadorismo com aspirações modernizantes: “(...) ao mesmo tempo em que promovem inovações, fizeram questão de preservar valores básicos e interesses essenciais dos grupos que encarnavam o poder na sociedade” (XAVIER, 2007, p.22).

seriam necessários estudos mais aprofundados sobre a questão, os quais deveriam ser divulgados posteriormente. Contudo, é perceptível nos discursos a necessidade de investimento na educação como condição para o êxito do projeto de desenvolvimento econômico do Estado. Segundo o próprio Milton Campos,

Não seria possível planejar e levar a cabo nenhum programa de recuperação econômica em Minas sem baseá-lo nas indústrias agrárias e sem articulá-lo intimamente com um plano geral de educação e com um plano geral de saúde. A idéia de recuperação econômica implica essas duas noções fundamentais: educação e saúde (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.7).

A educação nos meios rurais se constituiria, pois, como um dos principais setores de investimento do então governo. Nota-se que é a partir da década de 1940 que se configura uma maior discussão e implementação de propostas pedagógicas específicas de educação para os habitantes do campo. De fato, identificamos três momentos distintos de debate acerca da educação nos meios rurais: um primeiro, em fins do século XIX e no início do século XX, que pretendia desenvolver a instrução técnica e profissional agrícola, com a instalação de instituições para tal fim; um segundo, a partir da década de 1920, sob a bandeira do “ruralismo pedagógico”, cujo debate se constituiu a partir da valorização da escola primária situada no meio rural, como forma de desenvolver uma instrução para a permanência do habitante no campo; um terceiro, em fins da década de 1940, de implementação de uma proposta pedagógica diferenciada para as escolas primárias rurais, tendo em vista a melhoria dos padrões de vida e de trabalho da população e do meio rural, aproximando-a de um modo de vida civilizado e urbano. Para compreender a constituição dessa proposta de educação rural de meados do século XX, parece-nos importante, primeiramente, conhecer os dois momentos anteriores.

## **1.2. O debate acerca da educação nos meios rurais**

Em meio ao processo de urbanização de fins do século XIX e início do século XX, surge um debate acerca da necessidade de se desenvolver econômica e socialmente o meio rural, a partir do discurso de ser o Brasil um país de “vocação eminentemente agrícola”. O ruralismo, expressão de um conjunto de representa es e práticas acerca do *mundo rural* no período da Primeira República, segundo Sonia Regina de Mendonça (1997), constitui-se como um movimento de institucionaliza o da sociedade civil e política, produzido por agências e agentes,

situados numa dada estrutura social agrária e portadores de interesses nem sempre convergentes,<sup>34</sup> “unificado pelo fim último de restaurar a *vocação agrícola do país*, mediante a diversificação da agricultura” (MENDONÇA, 1997, p.27). Desse modo, os debates acerca dos diagnósticos de *crise e atraso* da agricultura brasileira definiram uma *reação ruralista*, cujas propostas de intervenção pautava-se por: povoamento / colonização; educação; modernização / racionalização produtiva e crédito / cooperativismo.

Acerca das intervenções educativas nos meios rurais, segundo Marcus Vinícius Fonseca,<sup>35</sup> desde fins da década de 1860 e com a promulgação da lei do ventre livre (1871), os debates sobre a instrução agrícola e a fundação de instituições de conteúdo agrário para ex-escravos, negros, mulatos e pobres, vinham se desenvolvendo. A proposta de investimento em uma instrução técnica e profissional agrícola associava-se à necessidade de “instrução do *trabalhador nacional*”.<sup>36</sup> Esse debate ultrapassou os anos iniciais da República com a ampliação deste tipo de instituição: os Patronatos Agrícolas. Sua finalidade seria a regeneração de menores desvalidos e a instrução para a formação de mão de obra: “a escola não pode mais ter por escopo único o ministrar de ensinamentos de um ponto de vista geral, a alfabetização pura e simples. Supõe-se processos novos, estudos especializados de cunho prático e de ordem técnica”.<sup>37</sup> De acordo com Mendonça (1997, p.91), em prol de uma população rural “*pobre, ignorante e atrasada*”, “os projetos de expansão do ensino agrícola girariam em torno a dois eixos: por um lado, a instalação de instituições especiais e, por outro, sua própria hierarquização em três níveis, com claro privilégio das escolas de grau médio e superior”.

Segundo Queda e Szmrecsányi (1976), antes de 1930, as únicas iniciativas concretas no âmbito da educação rural ocorreram no ensino médio e superior, especialmente nesse último. Mendonça (1997) destaca que o discurso ruralista desqualificou a escola primária como agência

---

<sup>34</sup> A autora identifica três tipos de agentes participantes do movimento: “o primeiro, representado por elementos com formação técnica, oriundos de áreas cafeeiras *decadentes*, via no *policultivo* a saída para os problemas regionais: dentro ou fora do aparelho do Estado, serviriam eles de estímulo para a conscientização de seus contemporâneos em torno da questão e de incentivo para a ação pública em prol de múltiplos produtos. O segundo tipo consistia nos políticos profissionais em busca do resgate da prosperidade das áreas onde tinham suas bases de poder, tratando de definir instrumentos tarifários e fiscais capazes de darem suporte, juntamente com o apoio federal, à diversificação. Finalmente, encontram-se os membros da fração hegemônica ligada às áreas cafeeiras mais prósperas, porém preocupados em estabelecer alternativas de anteparo contra futuras flutuações do mercado, como era o caso de alguns grandes fazendeiros paulistas” (MENDONÇA, 1997, p.27).

<sup>35</sup> FONSECA, Marcus Vinícius. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. Citado por VEIGA; PINHO, 2009.

<sup>36</sup> MENDONÇA, 1997, p.89.

<sup>37</sup> LUZ FILHO. *Rumo à terra*. Rio de Janeiro: Typ. Benedito de Souza, 1923. Citado por MENDONÇA, 1997, p.91.

transmissora da instrução pretendida, em prol da instrução elementar agrícola em instituições concebidas para tal fim, como as fazendas-modelo.

O debate acerca da escola e do ensino primário rural começou a ser sistematizado a partir da década de 1920,<sup>38</sup> no âmbito do “ruralismo pedagógico”. Um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, ainda sob a bandeira da “vocação agrícola” e principalmente sob o debate do intenso processo migratório, defendiam que a escola deveria valorizar a vida e os valores do meio rural e proporcionar a sua população o aproveitamento de suas possibilidades econômicas e sociais, através de uma estrutura e de um programa escolar diferenciado. De acordo com Adonia Antunes Prado (1995), o “ruralismo pedagógico” definia dois grandes objetivos da escola rural: a valorização do homem rural em função do meio em que vive; sua fixação e adaptação no campo, na formação da mão de obra especializada ao seu meio.

Havia um grupo de ruralistas que acreditavam ser a escola primária dos meios rurais, em parte, responsável pela mobilidade da população rural, já que tal população não se apresentava adaptada ao meio e às necessidades do campo. Para Sud Menucci, as escolas rurais “transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade” (REVISTA DO ENSINO, jan-mar. 1937, p.51).

Contudo, seria a própria escola primária rural, “adaptada e adaptadora do homem ao seu meio”,<sup>39</sup> um importante fator de fixação do habitante no campo. Em palestra proferida na Associação Brasileira de Educação (ABE), Noemia Saraiva Matos Cruz ressaltou:

É uma missão nobilíssima da escola de inculcar nas crianças o amor às coisas do campo, de mostrar-lhes os encantos e as vantagens da existência rústica e natural. Nessas escolas poder-se-à fazer compreender que as cidades – como disse Mantegazza “são máquinas que destroem e consomem o que o campo produz, que são estufas aonde homens e mulheres dão flores e frutos precoces, mas à custa da vida, e que nestas grandes caldeiras, como assim as chamou o grande pensador italiano, todas as energias humanas, se consomem ao clamor de uma excitação contínua, e modas, prejuízos e vaidades devoram a parte fresca e virgem dos entusiasmos humanos” (REVISTA DO ENSINO, jan-mar. 1937, p.52).

Nessa época, a argumentação se fez pela afirmação da vocação agrária do Brasil, acompanhada de certo romantismo sobre a vida rural. Parece-nos que o mais importante

---

<sup>38</sup> Vanilda Paiva (1973), Adonia Prado (1995) e Sergio Celani Leite (2002) consideram as décadas de 1920 e 1930 como o período de maior discussão do “ruralismo pedagógico”.

<sup>39</sup> PRADO, 1995, p.9.

diferencial do debate desse período acerca da escola primária rural seja a preocupação com o desenvolvimento de uma ocupação para os habitantes do meio rural, buscando-se desenvolver uma instrução capaz de fomentar a permanência no campo (VEIGA; PINHO, 2009). Fernando de Azevedo, em um discurso, em 1927, fez a defesa de uma escola que fosse adaptada ao meio geográfico e com fins de educação para o trabalho. Conforme Azevedo,

A escola primária, com suas oficinas de pequenas indústrias, na zona urbana, com seus campos de experiências agrícolas, em zona rural, ou com seus modestos museus de aparelhos de pesca, na região marítima, longe de desviar da lavoura e da pesca para os centros fabris, ou das indústrias para as letras, a população infantil que acolhe, vai assim ao encontro de que deveria ser, ao mesmo tempo que a instrução, o seu principal fim: enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias, fazendo-os compreender e amar, com o trabalho produtivo, a vida intensa das fábricas, a tranqüila vida rural ou a vida valorosa das grandes pescarias (...) (AZEVEDO, 1958, p.47, citado por VEIGA; PINHO, 2009).<sup>40</sup>

Verifica-se, desse modo, que os debates acerca da educação nos meios rurais de fins do século XIX e das primeiras décadas do século XX, referentes à instrução agrícola e ao “ruralismo pedagógico”, tratam de uma discussão acerca da política de educação para as escolas situadas no campo.

Identificamos um terceiro momento de debate sobre a educação rural, que se configura no período da presente pesquisa, de constituição de uma pedagogia diferenciada para as escolas primárias rurais, que temos denominado de pedagogia rural. Ela se fundamenta em uma concepção de educação e de escola em um meio geográfico e populacional específico, embora seja inspirada nas pedagogias em desenvolvimento na cidade.

A hipótese da constituição de uma pedagogia diferenciada para as escolas rurais foi construída, inicialmente, a partir da análise das legislações estaduais de 1892 a 1960 e das nacionais de 1930 a 1961. Em Minas Gerais, durante o período pesquisado, as escolas primárias eram classificadas em rurais, distritais e urbanas (essas últimas poderiam ser isoladas ou reunidas) e grupos escolares (a partir de 1906), havendo algumas modificações nessa classificação nos diferentes Regulamentos do Ensino Primário.

O Regulamento da Instrução Pública, promulgado em 1892, classifica as escolas primárias em rurais, distritais e urbanas, a partir do seguinte critério: rurais seriam “as escolas estabelecidas em localidade, cuja população [fosse] inferior a 1000 habitantes ou 150 meninos de

---

<sup>40</sup> AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.



ambos os sexos, de 7 a 13 annos completos, na area abrangida pelo perimetro escolar”<sup>41</sup> e deveriam ministrar um programa com as mesmas disciplinas das outras categorias de escolas, porém, simplificado. No Regulamento do Ensino Primário de 1927,<sup>42</sup> além da classificação a partir da localidade, havia uma diferenciação entre a duração do curso primário: nas escolas rurais, distritais e urbanas singulares a duração do ensino primário seria de três annos, enquanto nas escolas reunidas distritais e urbanas e nos grupos escolares, a duração seria de quatro annos.

Assim como o Regulamento de 1892, o Programa do Ensino Primário da Reforma de 1927 instrua o professor das escolas isoladas urbanas, distritais e rurais a utilizarem as mesmas disciplinas destinadas aos grupos escolares, com diferenciação na quantidade de matérias ensinadas. No ensino das escolas rurais, deveria dar-se ênfase aos conhecimentos elementares: ler, escrever e contar, já que, “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras”.<sup>43</sup> De acordo com a professora rural Marieta Aguiar, a orientação de simplificação do Programa não seria suficiente para que as escolas rurais cumprissem suas finalidades, uma vez que a “maioria das professoras rurais não recebe nenhuma orientação direta e tem urgente necessidade de um programa especial, com orientação, lições, modelos” (AGUIAR, [194-?], p.7).

Durante a década de 1930, observa-se que as escolas primárias rurais mineiras ainda permaneciam em segundo plano, como confirmado por Marieta Aguiar: “devo lembrar decretos datando do período pré-Estado Novo e que revogados com a mudança do regimen, trouxeram para a Escola Rural um período de crise e sérias dificuldades” (*Ibidem*, p.8). A professora se refere aos decretos números 9.892 (1931), 11.297 (1934) e nº 29 (1935). O decreto de 1931 estabelece que ficaria “egualmente suspenso o funcionamento de todas as escolas ruraes providas interinamente”,<sup>44</sup> devido às dificuldades financeiras do Estado.

Segundo Noraldino Lima,<sup>45</sup> foram fechadas mais de mil escolas primárias nos meios rurais. De acordo com entrevistas concedidas por professoras rurais à Ana Casasanta Peixoto (2003), a justificativa de suspensão do funcionamento de escolas rurais devido à situação financeira do Estado poderia ser contestada:

---

<sup>41</sup> MINAS GERAES. Lei nº 41, 03 de agosto de 1892, p.55.

<sup>42</sup> MINAS GERAES. Decreto nº 7.970A, 15 de outubro de 1927.

<sup>43</sup> Dizeres de um governador mineiro, na década de 1920. Citado por ARROYO, 2004, p.7.

<sup>44</sup> MINAS GERAES. Decreto nº 9.892, 13 de março de 1931, p.278.

<sup>45</sup> Secretário de Educação e Saúde Pública de 1931-1933, durante o Governo de Olegário Maciel (1930-1933). LIMA, Noraldino. Discurso de posse na Secretaria da Educação e Saúde Pública. Minas Gerais, Belo Horizonte, v.40, n. 102, p.1, 1 mai 1931. Citado por PEIXOTO, 2003.

Matildes Fabris Bianchi, professora rural em São José do Alegre, Sul de Minas, afirma que todas as escolas rurais de sua região foram fechadas. “A minha, por exemplo, funcionava numa salinha de chão batido e forrado de tábuas onde meus 40 alunos se assentavam com a lousa na mão. Como era comum na época, a sala pertencia ao fazendeiro, que a cedia para este fim. A única despesa do Governo era com o pagamento do professor” (PEIXOTO, 2003, p.83).

Em 1934 e 1935, foram promulgados dois outros Decretos: um que transfere para os Municípios o custeio com as escolas rurais, inclusive o custeio com o pessoal docente<sup>46</sup>; e o outro que estabelece como responsabilidade dos Municípios também a criação, a transferência, a supressão das escolas rurais, ficando a cargo do Estado apenas a fiscalização das escolas<sup>47</sup>. Conforme Aguiar, tais medidas prejudicavam a organização escolar nas zonas rurais, visto que a contratação do professor e o funcionamento da escola dependiam dos interesses dos Prefeitos e da política local. Além disso, a professora relata:

Instalam-se atualmente, sob a responsabilidade das Prefeituras, escolas em salas mal adaptadas, sem instalações higiênicas, sem mobiliário, sem material apropriado. Uma sala mal iluminada, uma mesa tôska, uns poucos bancos improvisados e aí, com uma classe numerosa de alunos, filhos de pais quase todos analfabetos e sem recursos materiais, vem trabalhar uma professora. Faltam, além de um estudo especializado, de ruralismo, programas apropriados, assistência material, assistência técnico-pedagógica, assistência sanitária (AGUIAR, [194-?] p.12).

Ainda como candidato ao Governo de Minas Gerais, Milton Campos já indicava sua preocupação com a administração do ensino primário em zonas rurais, realizada pelos municípios:

o estado abandonou o ensino rural, transferindo-o aos municípios, sem orientação, sem planos, sem auxílio e sem fiscalização adequada. Ficou, assim, esse ramo do ensino à mercê das prefeituras, e nem todas compreenderam a magnitude dessa atribuição ou tiveram elementos para realizá-la. (...) Mas, de qualquer forma, ainda quando não se opera o regresso à situação anterior, a ação do estado há de se fazer sentir para uniformizar e incrementar o ensino rural e dar-lhe a máxima eficiência.<sup>48</sup>

Para superar a precariedade técnica e material das escolas rurais municipais, o Estado e o Governo Federal precisariam intervir. Assim, na segunda metade da década de 1940, houve a promulgação de ordenamentos legais federais e estaduais importantes, tais como: em 1947, a Lei

---

<sup>46</sup> MINAS GERAES. Decreto nº 11.297, 10 de abril de 1934.

<sup>47</sup> MINAS GERAES. Decreto nº 132, 29 de julho de 1935.

<sup>48</sup> IMPÕE-SE a dupla cruzada do alfabeto e do remédio. O Sr. Milton Campos pronunciou em Ponte Nova o seu primeiro discurso. [...]. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 dez. 1946, p.3. In: GUSTIN; MURARI, 2005, p.125.

Federal<sup>49</sup> que autoriza a União a cooperar financeiramente com os Estados e Municípios para a melhoria do sistema escolar nas zonas rurais. Tais auxílios financeiros, advindos do Fundo Nacional de Ensino Primário,<sup>50</sup> seriam repassados para os Estados e, posteriormente, para os Municípios, através de Convênio Nacional<sup>51</sup> e de Convênios Estaduais<sup>52</sup> do Ensino Primário, e fiscalizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)<sup>53</sup>. Esses recursos destinavam-se principalmente à construção de prédios escolares, “um tipo de construção próprio para a zona rural, suficientemente barato (50 mil cruzeiros é o preço de cada unidade) para poder ser construído em grande número e bastante confortável para servir de morada à professora rural e à sua família e fixá-la ao campo”.<sup>54</sup> Verifica-se, nos documentos analisados, uma preocupação em proporcionar à professora condições para se estabelecer no meio rural.

Esses Convênios entre os Governos Federal, Estadual e Municipal destinaram ao Estado de Minas, em 1948, recursos para construção de 408 escolas primárias rurais. Os convênios entre o Estado e os Municípios se firmavam a partir de indicadores de analfabetismo dos municípios e dos interesses apresentados pelos poderes municipais em solucionar os problemas da educação e do ensino nas zonas rurais (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.63-66).

Em 1947, houve também a promulgação do Decreto estadual<sup>55</sup> que iria modificar os ordenamentos da década de 1930, referentes à responsabilidade municipal em relação às escolas e aos professores primários municipais. O Estado voltaria, portanto, a administrar e orientar tecnicamente a educação nas zonas rurais, através dos convênios estabelecidos com os municípios. De acordo com Abgar Renault,

Nada mais imperioso que a necessidade da intervenção do Estado para dar assistência técnica às escolas rurais existentes e, em colaboração com os municípios, aumentar-lhes o número, zelar por elas e conserva-las. Para este efeito impunha-se que fosse devolvida ao Estado a competência para administrar e orientar tecnicamente o ensino primário em zonas rurais e que o Governo pudesse valer-se da colaboração dos municípios e ficasse autorizado a firmar com eles os convênios necessários – forma simples, rápida e, porque baseada em voluntariedade, eminentemente democrática (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.10).

---

<sup>49</sup> BRASIL. Lei nº 59, 11 de agosto de 1947.

<sup>50</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 4.958, 14 de novembro de 1942.

<sup>51</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 5.293, 01 de março de 1943.

<sup>52</sup> MINAS GERAIS. Decreto nº 2.422, 22 de fevereiro de 1947.

<sup>53</sup> BRASIL. Decreto-Lei nº 580, 30 de julho de 1938.

<sup>54</sup> MENSAGEM..., 1947, p.159.

<sup>55</sup> MINAS GERAIS. Decreto nº 2.545, 15 de dezembro de 1947.

Em 1950, o Governo Mineiro decreta o “Código do Ensino Primário”, que reunia leis, decretos, decretos-leis e regulamentos referentes ao ensino primário promulgados entre 1927 e 1950. Assim como nas Reformas anteriores, as escolas primárias ainda eram classificadas em rural, distrital, reunidas e grupo escolar, de acordo com sua localização geográfica e a quantidade de matrículas. A duração do curso primário também era diferenciada:

Art.246 – As escolas primárias são classificadas em:

- a) Escola rural – a situada em povoados, com a matrícula mínima de 50 (cinquenta) alunos ou em propriedade rural, com a matrícula mínima de 40 (quarenta) alunos, e 3 (três) anos de curso.
- b) Escola distrital – a que, situada em perímetro urbano de vila ou de cidade, conste de pelo menos 2 (duas) classes com a matrícula total de 100 (cem) alunos no mínimo e 3 (três) anos de curso.
- c) Escolas reunidas – o agrupamento de pelo menos 3 (três) escolas distritais, que funcionem com 4 (quatro) anos, instaladas em um só prédio, dirigidas por um dos professores e com a matrícula mínima de 300 (trezentos) alunos.
- d) O grupo escolar – o conjunto de 8 (oito) classes pelo menos, com igual número de professores, provido de direção especial, organizado de maneira que permita cumprir-se integralmente programa de ensino primário, e, com a matrícula mínima de 400 (quatrocentos) alunos [...].<sup>56</sup>

O Programa presente no Código do Ensino Primário para as escolas rurais também era mais simples do que para as escolas distritais, reunidas e grupos escolares. É preciso considerar que a duração do ensino primário nas escolas rurais era apenas de três anos. Abaixo, um quadro com a descrição das disciplinas que deveriam ser ministradas nas diferentes categorias de escolas:

Quadro 1: Programa do Ensino Primário (Minas Gerais)

<b>Classificação das Escolas</b>	<b>Programa de ensino</b>
Escolas Rurais	Leitura e escrita; língua materna; aritmética e cálculo mental; generalidades relativas ao mundo e rudimentos de corografia do Brasil; história sumária de Minas Gerais e noções de educação moral e cívica; noções de higiene e urbanidade; desenho; e canto.
Escolas Distritais	Leitura e escrita; língua materna; aritmética, cálculo mental e noções de geometria; noções de cousas em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o método Decroli; geografia geral e do Brasil, especialmente de Minas Gerais; principais fatos da história pátria, com particularidade da de Minas Gerais; noções de educação moral e cívica e de urbanidade; rudimentos de ciências naturais e de higiene; desenho; canto; exercícios físicos.
Escolas Reunidas	O mesmo Programa das escolas distritais.

<sup>56</sup> Além dessas quatro classificações, havia outras: centro regional, escolas emendativas - para débeis orgânicos e para retardados pedagógicos -, e escolas ou classes especiais para crianças cegas. Cf. MINAS GERAIS. Decreto nº 3.508, 21 de dezembro de 1950, p.341-342.

Grupos Escolares	O mesmo Programa das escolas distritais, acrescido de trabalhos manuais e modelagem.
------------------	--

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto nº 3.508, 21 de dezembro de 1950, p.352-353.

Enfim, a partir dos ordenamentos legais, pode-se afirmar que uma escola primária era classificada como rural, a partir do meio geográfico e da densidade populacional do lugar no qual ela se localizava, e a maneira de adequar o Programa às demandas das escolas rurais seria simplificando-o e ajustando-o aos três anos de duração do ensino primário. Não há, portanto, nos regulamentos, uma proposta pedagógica de educação voltada para a escola primária rural. Há, sim, prescrições para que a escola fosse um lugar de continuidade da vida social da criança, onde o ensino se aproximasse das necessidades do meio e dos alunos, sejam as escolas localizadas nos meios rurais ou nos meios urbanos.

Apesar da diferenciação na classificação das escolas primárias nos Regulamentos do Ensino Primário pautar-se apenas pela localização geográfica, observa-se que, em meados do século XX, iniciou-se a constituição de uma proposta pedagógica destinada à escola primária rural. Verificamos que, em Minas Gerais, parte dessa proposta se implementou com a realização de cursos de formação de professores rurais, baseados em uma concepção de educação e de escola primária diferenciada para o meio rural.

### **1.3. A fisionomia da escola primária nos meios rurais: consciência e superação do atraso**

Na implementação do projeto pedagógico de educação rural em Minas Gerais, estavam presentes, principalmente, o então Secretário da Educação do Governo Milton Campos Abgar Renault e a professora Helena Antipoff. Em palestra proferida na 10ª Conferência Nacional de Educação (1950), Antipoff afirmou:

Conseguindo uma ampla verba orçamentária para ocorrer às despesas do ensino, em zonas rurais, e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos doações elevadas, pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, para a construção de prédios escolares (688 escolas rurais) e para auxiliar na realização de cursos para professores rurais, acha-se a Secretaria de Educação entre 1948 e 1950 com uma base suficiente para empreender um trabalho sistemático no setor do ensino em zonas rurais (COLETÂNEA, 1992, p.71).

Abgar Renault assumiu o cargo de Secretário da Educação do Governo Milton Campos, em dezembro de 1947, após renúncia do então Secretário Mário Brant. Bacharel em Direito

(1924), ocupou diversos cargos políticos: foi deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro (1927), Secretário do então Ministro da Educação, Francisco Campos (1930), assistente do Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935), diretor do Departamento Nacional de Educação (1938), entre outros. Concomitantemente, era professor de Português, na Escola Normal Modelo, e de Língua e Literatura Inglesa, no Ginásio Mineiro (1927) e na Faculdade de Filosofia da Universidade Minas Gerais (1947). Ocupou o lugar de diretor do Colégio Universitário da Universidade do Brasil (1938). Na década de 1950, foi presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), além de representante do Brasil em diversos Congressos internacionais sobre educação.<sup>57</sup>

A melhoria das condições educacionais nos meios rurais se apresentava como uma preocupação do atual Governo. Segundo Milton Campos, em mensagem à Assembléia Legislativa, em 1948, “o ensino rural avulta de tal forma que deve constituir a primeira preocupação governamental em matéria de educação e ensino” do Estado (MENSAGEM..., 1948, p.229). Para implementar um plano de educação nos meios rurais, buscou-se conhecer aquela realidade educacional, a partir da realização de um diagnóstico da situação escolar primária nos meios rurais. Desse modo, a professora Marieta Aguiar seria a responsável, em nome da Secretaria de Educação, por enviar cartas aos professores de escolas rurais, na tentativa de aproximá-los do Governo e de conhecer melhor as escolas e seu funcionamento. Segundo Aguiar, foram recebidas mais de 1.000 respostas, “todas elas dolorosamente reais, repassadas de sentimento de patriotismo e sacrifício”. Em texto publicado no boletim Escola Rural, Marieta Aguiar apresenta os dados estatísticos sobre as condições das escolas rurais, elaborados a partir das cartas das professoras:

A respeito de instalações de água, luz e rádio, o resultado é o seguinte:

*Água* – Em 2.690 unidades ao 239, quer dizer, 8,8% possuem água corrente. Haverá ao menos nessas escolas água potável para beber e fossas secas? Eis o que é preciso realizar, no mínimo.

*Luz* – Em 2.690 unidades só 548, quer dizer, 20% possuem luz elétrica.

*Rádio* – Quanto ao Rádio, só perguntamos se podem ouvir uma vez por semana e a resposta total foi: - em 2.690 unidades, 482 positivas, isto é, 17,9%. A preferência é dada aos sábados à noite.

Do *material didático* gratuito em 2.690 unidades, há apenas 609 que declaram ter recebido em 1947, ou seja, 22,6%.

---

<sup>57</sup> Cf. OLIVEIRA; RENAULT, 1996.

*Visitas de assistência* – Mesmo uma vez por ano, em 2.690, só houve 502 visitas, ou sejam 19%.

*Assistência religiosa* sob a forma de comunhão geral, ao menos uma vez por ano, em 2.690 verificou-se 690, ou seja 26%.

*Tempo de serviço* – De mais de 5 anos, em 2.690, 590 professoras, isto é, 21,9%.

Sobre Caixas Escolares, Clubes Agrícolas, Associação de Pais, etc, respostas todas negativas (ESCOLA RURAL, 1949, p.43-44).

Além da precariedade da estrutura física e material das escolas, orientadores de escolas rurais de 23 municípios conveniados, durante a 3ª Quinzena de Estudos<sup>58</sup> realizada na Fazenda do Rosário, em 1953, assinalaram a falta de preparo dos professores, a pobreza dos alunos e a incompreensão dos pais na realização de atividades agrícolas nas escolas, como empecilhos para o desenvolvimento da educação rural nos municípios mineiros. Segundo os orientadores, os principais problemas eram:

A) a dificuldade de ordem material – prédios escolares em mau estado de conservação ou mesmo totalmente impróprio para o ensino; falta de água, de área coberta para recreação, de terreno para atividades agrícolas, de privadas; falta de transporte; invasão de formiga; grande falta de mobiliário escolar (as crianças ajoelhadas no chão, escrevem nos bancos, “criando calos nos joelhos”), de quadros negros; falta de material escolar, de remédios para socorros de urgência, de filtros para depósito de água, de vasilhame para merenda, de ferramentas agrícolas e de carpintaria.

B) Em relação ao aluno: a) extrema pobreza de muitos, faltando-lhes alimento, vestuário, e ainda a frequência diminuída na ocasião dos plantios e da safra; b) dificuldades provenientes do *atraso do meio rural*: incompreensão e ignorância dos pais, falta de cooperação por parte da população, não apoiando as formas renovadas do ensino, e as instituições escolares como os Clubes Agrícolas, Trabalhos Manuais, Excursões, etc; c) *falta de cooperação*, atraso dos pagamentos, demora com a renovação dos contratos, transferência do professorado, falta de programas e de orientação mais seguida; divergências de pontos de vista entre inspetores e orientador escolar; d) *mau preparo do professorado rural* e ausência de uma seleção profissional adequada ao meio. Foi este fator considerado entre os mais responsáveis pelas falhas do ensino rural, baixa frequência escolar e insignificância das promoções (MENSAGEIRO RURAL, mai. 1953, p.1).

As professoras primárias, em cartas enviadas ao boletim Escola Rural e ao jornal Mensageiro Rural, também enfatizavam a “incompreensão e ignorância” dos pais. A professora Nair Peleteiro Garcia, aluna do 3º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais, relatou que após criar um Clube Agrícola na sua escola, surgiram as primeiras dificuldades:

---

<sup>58</sup> A Quinzena de Estudos era uma reunião anual de orientadores de escolas rurais, realizada na Fazenda do Rosário. Convocados pela Secretaria de Educação, durante quinze dias, os orientadores se reuniam para debater sobre as questões da educação nos meios rurais. Temos notícias da realização de cinco Quinzenas de Estudos, a primeira delas teria sido realizada em 1951.

falta de dinheiro, de material, oposição dos pais, alguns levando queixas ao Prefeito, outros dirigindo-me bilhetes como este: “Dona Professora: o meu filho só vai aí na sua escola para aprender a ler, escrever e fazer contas; não quero que ele vá aguar horta e capinar; isto ele faz em casa; se ele continuar a trabalhar, não deixo ele voltar ai mais” (ESCOLA RURAL, 1949, p.55-46).

Como modificar, então, a precariedade da escola rural e a “mentalidade” dos habitantes do campo? Como superar o suposto atraso do meio rural e de sua população? Para Abugar Renault, os professores seriam responsáveis por essa “missão” – levar à população rural um “elemento vigoroso de criação e propagação de hábitos novos” (ESCOLA RURAL, 1949, p.6).

#### **1.4. Por uma sociedade civilizada: educação e representações acerca dos habitantes dos meios rural e urbano**

De acordo com Maria do Carmo Xavier (2007, p.18), o debate da intelectualidade mineira em fins de 1940 a meados de 1960 se organizou em torno de dois eixos: a deficiência do professorado e o papel social da escola. O primeiro tinha como foco o *problema do magistério* e “envolvia a discussão sobre a urgência da modernização e racionalização das instituições de ensino e dos serviços da Secretaria de Educação”. Nesse sentido, é recorrente, nas fontes por ela pesquisadas, críticas “à deficiência do professorado, à precariedade material das escolas e do ensino, ao problema das altas taxas de evasão e à reprovação escolar”. O segundo foco seria o da *formação cultural*, ou seja, a análise do sentido social da escola e seu papel na formação de *valores e condutas* adequados à vida em sociedade, sobre a preparação das *novas personalidades* para viver em uma sociedade mais moderna e industrial.

Esse debate também se encontra nos textos e nos discursos referentes à educação no meio rural. Conforme o Relatório do Governo Mineiro de 1947, além da quantidade exígua de escolas nos meios rurais e de suas precárias condições de funcionamento, a dificuldade em formar e manter professores nessas escolas também se apresentava como um problema a ser superado (MENSAGEM..., 1947, p.158). Logo, seria necessário investir na formação de um professorado preparado para o ensino rural, e, segundo Abugar Renault, a escola deveria constituir-se como centro de “transformação e modelação civilizadora”<sup>59</sup> dos habitantes e do meio rural.

---

<sup>59</sup> ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.5.



Nessa direção, Helena Antipoff, em palestra proferida em 1947, defendia a criação de “Institutos de Organização Rural (IOR)” ou “Centros de Urbanização dos Meios Rurais”. Segundo a educadora, o IOR constituía-se por um conjunto de instituições – de caráter médico, assistencial, cultural e educacional – com as finalidades de formar indivíduos capazes de atuar como educadores e orientadores do desenvolvimento econômico e social nos meios rurais. A proposta seria transformar a Fazenda do Rosário em um IOR, que congregasse diversas instituições de assistência educacional, social e cultural para a comunidade local. Seriam escolas, granjas, empresas agrícolas, cooperativas, centros sociais, posto de saúde, edificadas para formar na localidade um “aldeamento” da população em núcleos demográficos mais densos, propiciando a “urbanização do meio rural” (COLETÂNEA, 1992, p.17).

Tendo isso em vista, o que significaria, enfim, a constituição de uma “cidade rural” ou a implantação de um “centro de urbanização dos meios rurais”? E o quê significaria, segundo Milton Campos, ser a Fazenda do Rosário “instrumento de uma civilização rural”?<sup>60</sup>

Ao analisar as propostas de desenvolvimento dos meios rurais nesse período, observa-se que, para melhoria das condições de vida de sua população, seria necessário proporcionar-lhes os padrões de vida ditos “modernos” e “civilizados” dos meios urbanos. Identificamos, nesse período, que há um conjunto de representações acerca do meio rural que o caracteriza como o espaço onde deveria viver o homem do campo, acostumado aos modos simples de vida e ao contato com a natureza. Da mesma forma, há um imaginário segundo o qual a cidade seria o lugar de gente “moderna”, “civilizada” e “superior”. Segundo Mello e Novais (1998, p.574), “Matutos, caipiras, jecas: certamente era com esses olhos que, em 1950, os 10 milhões de cidadãos viam os outros 41 milhões de brasileiros que moravam no campo, nos vilarejos e cidadezinhas de menos de 20 mil habitantes. Olhos, portanto, de gente moderna, ‘superior’, que enxerga gente atrasada, ‘inferior’”.

Alguns textos literários, que circularam nas primeiras décadas do século XX, ajudam-nos a problematizar esse conjunto de representações sobre os habitantes dos meios rurais e urbanos. Há, na literatura, a materialização de “todo um conjunto de representações que fazia parte do imaginário sobre o brasileiro” (NAXARA<sup>61</sup> citado por GOUVÊA, 2004, p.188). Nesse sentido,

---

<sup>60</sup> CAMPOS, Milton. 70 ANOS bem vividos: sobre os 70 anos de Helena Antipoff. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 mar. 1962, p.1. In: GUSTIN; MURARI, 2005, p.273.

<sup>61</sup> NAXARA, M. R. C. *Estrangeiro na própria terra*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1991.

um texto publicado no boletim Escola Rural, que descreve uma peça de teatro, refere-se ao caipira como aquele que possui “o aspecto doentio, a voz fraca, as faces cavadas e macilentas. É preso, de vez em vez, do tremor próprio dos organismos depauperados” (ESCOLA RURAL, 1950, p.27). Fato semelhante acontece na obra de Monteiro Lobato, na qual o Jeca Tatu (1918) foi caracterizado como preguiçoso, doente e atrasado.

Nota-se que a tensão não se estabelece apenas entre o campo e a cidade, mas no interior da própria dimensão do rural. Para Sonia Regina de Mendonça (1997), há uma representação contraditória acerca do meio rural em relação à natureza e ao homem. A positividade do espaço rural baseia-se em sua simplicidade e sua característica bucólica. Simultaneamente, ao habitante do campo associa-se a ignorância, o atraso, a doença, e a rusticidade. Constrói-se, desse modo, a ideia de que o campo é bom, e o homem é quem precisaria ser regenerado.

A população “inferior” e “atrasada” do meio rural deveria permanecer no campo, e as propostas de desenvolvimento para essa população e para o seu meio basear-se-iam nos padrões de vida civilizados dos meios urbanos. Afinal, o Jeca Tatu não era assim, ele estava assim. Maria Cristina Gouvêa (2004) confirma essas representações, a partir da literatura infantil, ao afirmar que essa relação

rural *versus* urbano insere-se na mentalidade dominante nas primeiras décadas do século XX, calcada na idéia de progresso e desenvolvimento, de superação do atraso no qual o País estaria imerso. Tal ideal desenvolvimentista significou principalmente a veiculação de valores e hábitos caracteristicamente urbanos, tomados como sinônimos do ideal civilizatório, promotor do progresso. Porém, tal ideal desenvolvimentista volta-se para a reformulação do campo, transformado pelos valores associados aos códigos urbanos (GOUVÊA, 2004, p.184).

Assim, como indica José de Souza Martins (2004-2005), alguns setores da sociedade investiram em uma “tarefa missionária de enquadramento cultural” da população rural principalmente através da educação. Esse processo envolvia, quase sempre, a desqualificação do saber cultural dessa população, libertando-a da “ignorância” e trazendo-a para a “civilização urbano-industrial” (MARTINS, 2004-2005, p.30). A desqualificação do modo de vida camponês, quase sempre ridicularizado, conduzia

ao envergonhamento de sua fala (em geral recheada de expressões do português arcaico), de suas roupas, de seus alimentos, de sua bebida predileta (talvez única, a pinga), de sua medicina rústica, de suas manifestações lúdicas, de suas crenças e práticas mágico-religiosas, de suas músicas e danças, de seu comportamento social (PEREIRA; QUEIROZ, 2004-2005, p.12).

Essa seria uma maneira de afirmar um lugar de distinção social e cultural entre as populações rurais e urbanas, mas, ao mesmo tempo, de reconhecer a necessidade de civilizar e modernizar a população rural a partir de um “padrão universal de moral e costumes” (VEIGA, 2002, p.96). A teorização de Norbert Elias nos ajuda a entender esse processo, já que os sujeitos que pensavam uma política de desenvolvimento da educação nos meios rurais ocupavam uma posição, na qual se consideravam “mais civilizados”. De acordo com Elias, “são óbvios os juízos de valor contidos nessas palavras, embora sejam menos óbvios os fatos a que se referem” (ELIAS, 1994, p.214).

Em *O processo civilizador*, Elias (1993) diz de uma modelação do comportamento e da civilização dos costumes, em busca de uma homogeneidade cultural. Tal ideia nos ajuda a problematizar o discurso civilizador da educação para as populações rurais. Para Helena Antipoff, seria necessário “civilizar os ambientes rurais, elevando-lhes o nível cultural e econômico, de modo a permitir a seus habitantes ali permanecerem em condições que satisfaçam os justos anseios de conforto, higiene, ensino, trabalho, recreação e vida social” (COLETÂNEA, 1992, p.115).

Civilizar os ambientes rurais refere-se a “elevar-lhes” os padrões de comportamento e costumes (o vestir, o falar, o alimentar-se, as crenças, etc.) e proporcionar-lhes os padrões de vida (escola, posto de saúde, eletricidade, saneamento, etc) considerados próprios de uma sociedade civilizada, ou de um padrão urbano. Buscava-se, pois, transformar aquela localidade em uma “cidade rural” ou em um “centro de urbanização rural”. Porém, esse processo não deveria significar a negação de uma organização do trabalho e de uma produção agrária, própria dos meios rurais. A influência de uma sociedade considerada mais moderna deveria promover a racionalização e o desenvolvimento da produção agropecuária; portanto, ser “instrumento de uma civilização rural”. Enfim, não se tratava de negar o espaço rural e sua estrutura econômica agrária, mas de transformá-lo a partir dos hábitos culturais e dos avanços tecnológicos associados à vida urbana.

Investir em um projeto pedagógico de educação nos meios rurais significaria esperar dessa educação uma contribuição imprescindível ao desenvolvimento e ao progresso econômico e cultural, a partir das zonas rurais (COLETÂNEA, 1992, p.14). Em Minas Gerais, verifica-se que, entre as diversas ações referentes ao desenvolvimento da educação rural, implementadas nas décadas de 1940 e 1950, enfatizou-se as propostas de formação e aperfeiçoamento de professores

primários de escolas rurais. Assim, a Secretaria de Educação, em parceria com a Fazenda do Rosário e com as prefeituras conveniadas, promoveram, a partir de 1948, diversos cursos de formação de professores de escolas rurais (Cursos de Treinamento, Cursos Intensivos de Férias, Cursos de Aperfeiçoamento, Cursos Normais Regionais,<sup>62</sup> Cursos para Supervisores e para Orientadoras Adjuntas do ensino em zonas rurais). Foram criadas as Escolas Normais Regionais Sandoval Soares de Azevedo (Fazenda do Rosário) e Joaquim Silvério de Souza (Conselheiro Mata/Diamantina), além do Instituto Superior de Educação Rural (ISER). Realizara-se as Quinzenas Anuais de Estudos de Orientadores de Escolas Rurais e os Seminários de Educação Rural. O quadro abaixo apresenta algumas das realizações ocorridas na Fazenda do Rosário, no período de 1940 a 1970.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas na Fazenda do Rosário (1940-1970)

<b>CURSOS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATAS APROXIMADAS</b>
Escola primária	Fazenda do Rosário (Sociedade Pestalozzi) e Escolas Reunidas Dom Silvério	A partir de 1940
Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais	Fazenda do Rosário	1948-1956
Curso Normal Regional	Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Chacrinha	1950-1964
Seminários de Estudos Rurais	Fazenda do Rosário	1950 / 1952 / 1955
Quinzenas Anuais de Orientadores de Ensino Rural de Minas Gerais	Fazenda do Rosário	1951-1955
Cursos de Treinamento para professores primários rurais	ISER	1957-1970
Cursos de Férias para professores rurais	ISER	1957-1964
Curso para supervisores do ensino em zonas rurais	ISER	1955-1958
Curso de Orientadoras Adjuntas do ensino em zonas rurais	ISER	1956-1962
Curso Normal Regional para	Escola Normal Regional Caio Martins	1963-1964

<sup>62</sup> Os Cursos Regionais de Treinamento duravam quatro meses e destinavam-se, principalmente, aos professores rurais ditos “leigos”. Realizavam-se nos centros regionais, em municípios-pólo: Divinópolis, Araxá, Diamantina e Teófilo Otoni. Os Cursos Intensivos de Férias destinavam-se ao professor primário e realizavam-se nos municípios conveniados com a Secretaria de Educação, com duração de um mês (janeiro ou julho). Os Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais eram direcionados aos professores de escolas rurais; a duração do curso era de três meses, em regime de internato, e realizaram-se na Fazenda do Rosário. Os Cursos Normais Regionais eram cursos, em regime de internato e semi-internato, de formação de professores normalistas, com duração de quatro anos. Para mais informações sobre cada um desses Cursos, ver COLETÂNEA, 1992.

professores do sexo masculino		
-------------------------------	--	--

<b>INSTITUIÇÕES</b>	<b>LOCAL</b>	<b>INAUGURAÇÃO</b>
Clube Agrícola Pestalozzi	Fazenda do Rosário	1948
Posto de Puericultura	Fazenda do Rosário	1952
Instituto Superior de Educação Rural	ISER	1955
Centro Social Rural	Fazenda do Rosário	1958
ACORDA (Associação Comunitária)	Fazenda do Rosário	1969
ADAV	Fazenda do Rosário	1974

<b>EVENTOS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATAS</b>
Jornadas Ruralistas	Fazenda do Rosário	A partir de 1948
Festas da Colheita e do Milho	Fazenda do Rosário	A partir de 1951

Fonte: ANTIPOFF, 1975; EXMO SENHOR..., [196-?]; MENSAGEIRO RURAL, jul.1965.

## **CAPÍTULO 2. “NOVOS PROFESSORES PARA NOVAS ESCOLAS”:<sup>63</sup> A CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA RURAL NO CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FAZENDA DO ROSÁRIO (1948-1956)**

[...] as nossas questões mais difíceis em matéria educacional se filiam tôdas, por via reta ou oblíqua, na questão maior da preparação do professorado [...] (RENAULT, 1952, p.24).

As críticas ao despreparo do professor primário se apresentavam como um dos principais debates acerca dos problemas educacionais em Minas Gerais. No âmbito das escolas primárias, no meio rural, essa era uma dificuldade ainda mais preeminente. Em 1948, dos 6.621 professores primários de escolas rurais, em exercício, apenas 468, ou seja, 7,52%, eram normalistas (RENAULT, 1952, p.154). No plano de desenvolvimento da educação rural em Minas Gerais, a necessidade de investimento na formação do professorado era vista, então, como uma preocupação central.

Vale destacar que 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.<sup>64</sup> O VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, em 1942, com a finalidade de “examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais”<sup>65</sup> teve como um dos temas especiais “o professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência”. As conclusões do Congresso versavam sobre a necessidade do professor da zona rural ter uma formação específica. Conhecedor das demandas e problemas da vida rural, o professor bem preparado estaria apto a cumprir sua missão de desenvolvimento econômico, social e cultural da população e do meio rural (WERLE, 2007a, p.14).

Em Minas, o Estado interveio, principalmente, na organização de cursos normais e de cursos intensivos de férias e de aperfeiçoamento, voltados para a formação de professores primários rurais. Dados constatam que, em 1947, havia “falta de professores em vários pontos do interior do Estado”,<sup>66</sup> sendo necessário capacitar cerca de 7.000 professores de escolas primárias

---

<sup>63</sup> Frase extraída de texto de Abgar Renault, publicado no MENSAGEIRO RURAL, mar.1955, p.2-3.

<sup>64</sup> PINHO, 2008.

<sup>65</sup> ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia, junho de 1942. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1944. Citado por WERLE, 2007a, p.4.

<sup>66</sup> MENSAGEM..., 1947, p.154.

(COLETÂNEA, 1992, p.74). Desse modo, Abgar Renault defendia a organização de cursos intensivos e de emergência, pois eles cobririam

necessidades imediatas, improvisando contactos entre hoje e amanhã, sem prejuízo, é claro, das construções lançadas em termos definitivos de solidez e duração. Utilizada por administradores capazes, uma fórmula de emergência não implica necessariamente ação paroxística, descontínua e assistemática. Precisamente porque vem socorrer um estado de crise, tem de ser rápida, para ser eficaz, mas não pode deixar de ser exata e há de ser aplicada freqüentemente, para produzir resultados animadores (RENAULT, 1952, p.138).

Entretanto, o problema da educação rural não se limitava à deficiente formação do professorado. As conclusões do VIII Congresso Brasileiro de Educação e os Relatórios do Governo Mineiro também indicam a falta de professores nas zonas rurais, devido à dificuldade em mantê-los no meio e na escola onde lecionavam. Esse problema decorria tanto das precárias condições de funcionamento das escolas rurais, de sua estrutura física e material, da irregularidade de frequência, da evasão dos alunos,<sup>67</sup> quanto da precariedade dos padrões de vida a que as populações das zonas rurais estavam submetidas. Dessa forma, era frequente a não fixação do professor e de sua família em uma localidade.

A proposta do Estado seria melhorar as condições da organização escolar, a partir de investimento material, criação e localização de escolas nos meios rurais, construção de edifícios escolares – que também servissem de moradia à professora e sua família –, e investir na formação e preparação do professorado das escolas rurais (MENSAGEM..., 1947). O professor José F. de Sá Telles<sup>68</sup> ressaltou que uma “escola que tenha superado os seus problemas de ordem material, já pela sua construção, já pelo seu equipamento, desempenhará, melhor, a sua função, principalmente se servida por um bom professor, porque melhor provida de meios materiais de ação” (TELLES, 1954, p.62). A ideia seria, então, formar o professorado das escolas rurais no próprio ambiente rural e, de preferência, que ele fosse oriundo desse meio, “vinculado a ele por laços de tradição e inclinado à existência mais rústica por características pessoais” (COLETÂNEA, 1992, p.72). Robert King Hall, professor da Universidade de Columbia, convidado a participar do Seminário de Educação Rural promovido pelo INEP, em 1949, após

---

<sup>67</sup> FORTES, 1994. Maria Fátima Fortes (1994) realizou entrevistas com professoras primárias que iniciaram a docência entre 1918 e 1939, em escolas rurais de Minas Gerais.

<sup>68</sup> Professor de Pedagogia Rural da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Diretor do Centro de Treinamento de Professores Rurais da CNER em Cruz das Almas, Professor de Didática nas Escolas Normais Santa Bernadete, Soledade e Bom Jesus, em Salvador (BA).

visitas no Estado do Rio de Janeiro e de Sergipe a escolas primárias rurais recém-construídas e aos programas de formação de professores rurais, destacou que esses programas auxiliam a

radicar o professor rural na zona rural e tende a diminuir os desajustamentos do professorado, com o conseqüente êxodo para as cidades. Para isso o plano serve-se de três meios. Primeiro, seleciona os professores dentro da própria localidade, escolhendo pessoas que tenham laços de família no lugar, que compreendam o ambiente da comunidade e nêle estão integradas, pessoas que não sentirão a frustração e o descontentamento de um professor urbano, transplantado para o campo e aí isolado. Segundo, provê, com a escola normal rural, um meio de educar o professor rural na própria zona rural, evitando assim o grande perigo de que o professor, após o processo de formação profissional, na capital do Estado ou em qualquer outra cidade, fique tão sofisticado e “urbanizado” que não deseje regressar à zona rural. E terceiro, provê, com a residência anexa à escola primária rural e parte integrante da mesma, um poderoso incentivo para que o professor se fixe na comunidade e sinta orgulho de sua profissão. Quase sem exceção, as residências dos professores são as melhores residências do lugar.<sup>69</sup>

Assim, a realização de cursos de formação de professores rurais na Fazenda do Rosário relacionava-se, fundamentalmente, à sua característica de ser um espaço essencialmente rural. O professor, em contato com o meio, teria uma base mínima de formação pedagógica e cultural sobre as necessidades e os problemas da vida e da zona rural. Pretendia-se, portanto, solucionar dois dos principais problemas do ensino primário no campo: a fixação do professor no meio rural e a sua preparação mais eficaz para o magistério (RENAULT, 1952, p.53).

Logo, os cursos de formação de professores rurais baseavam-se na constituição de uma pedagogia diferenciada para as escolas primárias rurais, que aqui denominamos de pedagogia rural. Referimo-nos à pedagogia rural como um conjunto de proposições e reflexões acerca de uma metodologia de ensino e de práticas escolares e educativas a serem desenvolvidas nas escolas primárias rurais. Elas se fundamentam em uma concepção de educação e de escola em um meio geográfico e populacional específico, embora sua inspiração venha das pedagogias em desenvolvimento na cidade.

A hipótese de constituição de uma pedagogia rural, em meados do século XX, baseia-se, essencialmente, nas contribuições de José de Souza Martins (1986) ao afirmar que os estudos referentes ao rural, desenvolvidos nesse período, são uma expressão de dominação da cidade sobre o campo. Dessa maneira, poderíamos refletir sobre a ambigüidade de “uma pedagogia rural que afirma o campo negando seu modo de vida, e pretende superar o rural urbanizando a população” (VEIGA; PINHO, 2009, p.13-14).

---

<sup>69</sup> REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, mai/ago. 1950, p.113.



Neste capítulo, nosso principal objetivo é evidenciar a investigação da constituição da pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento da Fazenda do Rosário, a partir de perspectivas de análise, divididas em três itens. No primeiro, buscamos compreender a organização e a normatização dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais, considerando o desenvolvimento de uma concepção de educação e de escola rural diferenciada das escolas nas zonas urbanas, ainda que tal concepção fosse baseada na concepção urbana de educação. No segundo, pretendemos compreender quem eram os sujeitos que frequentaram os Cursos, problematizando o significado de formar professores rurais especializados e as expectativas acerca do docente da escola rural. Por fim, objetivamos analisar a presença de uma metodologia de ensino e de determinados conhecimentos e práticas educativas e escolares, que compunham uma “filosofia educativa rosariana”, desenvolvidas nos Cursos de Aperfeiçoamento e constituintes de uma pedagogia rural.

## **2.1. Cursos de Aperfeiçoamento: formação de professores para as escolas rurais**

Os Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais eram cursos intensivos de três meses, em regime de internato, realizados na Fazenda do Rosário, no distrito de Ibirité, município de Betim (MG). Distante vinte e oito quilômetros de Belo Horizonte e dois quilômetros da Estrada de Ferro Central do Brasil, a Fazenda do Rosário, segundo Antipoff, apresentava as características ideais para a realização dos cursos: localizava-se em um ambiente rural, com espaço suficiente para a realização de trabalhos práticos agrícolas, mas não totalmente distante da zona urbana, pois dela deveria receber “a contribuição cultural necessária” (COLETÂNEA, 1992, p.72).

Na Fazenda do Rosário, realizaram-se 18 Cursos de Aperfeiçoamento. O primeiro aconteceu em 1948 e o 18º Curso, em 1956. Esse foi o último Curso de Aperfeiçoamento realizado na Fazenda, já que, a partir de 1956, eles foram transferidos para o Instituto Superior de Educação Rural (ISER).<sup>70</sup> Abaixo, a listagem dos 18 Cursos, suas datas de realização e

---

<sup>70</sup> Em sua dissertação, Valeska Pincer investiga os Cursos de Aperfeiçoamento e Treinamento de Professores Rurais, realizados no ISER, de 1955-1970 (PINCER, 2008). O ISER foi criado em 1955, como parte do Complexo da Fazenda do Rosário. Instalado em prédio próprio, com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (INEP), por meio de convênio do Ministério da Educação e Cultura com a Secretaria de Educação. O Instituto “destinava-se à pesquisa, preparo, especialização e orientação em assuntos de Educação Rural” (MINAS GERAIS. Decreto nº 4.830, 12 de dezembro de 1955). Segundo Maria do Carmo Xavier (2007), a partir de 1958, o ISER passou a integrar o

quantidade de alunos a que atenderam.

Quadro 3: Identificação dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais  
- Fazenda do Rosário (1948-1956)

<b>Cursos de Aperfeiçoamento Para Professores Rurais</b>	<b>Data do Curso</b>	<b>Quantidade Alunos</b>
1º Curso	10 Julho a 10 Outubro de 1948	24 alunas e 1 aluno = 25
2º Curso	21 Abril a 10 Julho de 1949	55 alunas e 1 aluno = 56
3º Curso	21 Julho a 2 Outubro de 1949	50 alunas
4º Curso	10 Outubro a 18 Dezembro de 1949	56 alunas
5º Curso	3 Março a 4 Junho de 1950	2 alunas e 35 alunos = 37
6º Curso	9 Junho a 10 Setembro de 1950	50 alunas
7º Curso	11 Setembro a 18 Dezembro de 1950	42 alunas e 1 aluno = 43
8º Curso	26 Março a Julho de 1951	52 alunas
9º Curso	16 Agosto a 15 Dezembro de 1951	50 alunas e 2 alunos = 52
10º Curso	31 Março a 2 Julho de 1952	43 alunas e 2 alunos = 45
11º Curso	20 Agosto a 13 Dezembro 1952	44 alunas e 5 alunos = 49
12º Curso	31 Março a 19 Julho 1953	35 alunas e 5 alunos = 40
13º Curso	22 Agosto a 20 Dezembro de 1953	37 alunas e 3 alunos = 40
14º Curso	30 Março a 30 Julho de 1954	35 alunas e 2 alunos = 37
15º Curso	25 Agosto a 15 Dezembro de 1954	44 alunas e 1 aluno = 45
16º Curso	10 Março a Julho de 1955	26 alunas e 4 alunos = 30
17º / 1º Curso de Normalistas Orientadores de Escolas Rurais	Agosto a Dezembro de 1955	26 alunas
18º Curso	20 Agosto a 15 Dezembro de 1956	19 alunas

Fonte: REGISTRO ESCOLAR, [entre 1948 e 1968].

Por esses 18 Cursos passaram cerca de 750 professores<sup>71</sup> de diversas regiões do interior mineiro, além de professores de outros Estados, bolsistas do INEP. A proposta inicial era que os Cursos de Aperfeiçoamento fossem destinados a professores normalistas de escolas primárias rurais. Contudo, constatou-se que a grande maioria desses professores não possuía o curso normal, e esses Cursos foram ampliados também aos professores chamados “leigos”, melhor classificados

---

Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG), promovendo a realização de seminários de estudos e pesquisas no âmbito da psicologia e da educação rural, assim como a realização de atividades e de cursos de formação docente.

<sup>71</sup> Há referências que indicam dados distintos em relação à quantidade de Cursos de Aperfeiçoamento realizados na Fazenda do Rosário e à quantidade de professores-alunos participantes. Hélder Pinto (2007), com base em texto de Tabajara Pedrosa, em artigo do Jornal Folha de Minas, indica que, dos 18 cursos de treinamento e aperfeiçoamento realizados pela Fazenda do Rosário, três ocorreram em Conselheiro Mata, entre 1948 e 1951. Afirma-se que esses cursos especializaram, entre 1948 a 1951, 6.568 professores rurais (PINTO, 2007, p.73). Outro texto indica que, na Fazenda do Rosário, realizaram-se 20 cursos de treinamento de professores rurais, os quais passaram cerca de 950 professores (ANTIPOFF; COELHO, [195-?]). Essas divergências de dados podem ser fruto de certa confusão na nomenclatura dos diferentes cursos realizados no Estado, como os *Cursos Intensivos de Férias*, os *Cursos Regionais de Treinamento* e os *Cursos de Aperfeiçoamento*. Todos eles destinados à formação de professores rurais.

nos Cursos de Férias dos municípios conveniados com a Secretaria de Educação.<sup>72</sup>

O Curso de Aperfeiçoamento, enquanto experiência pedagógica e social, propunha uma preparação diferenciada do professorado rural para atuação na escola e na comunidade, pelo desenvolvimento do meio rural e dos modos de vida de seus habitantes. Desse modo, seria imprescindível “proporcionar ao professor meios de se habilitar melhor, de reformar seus conhecimentos gerais, seus processos de ensino e de educação, suas próprias qualidades de espírito e de carácter para o desempenho eficiente da difícil função de educador rural” (ORGANIZAÇÃO..., [195-?]). De acordo com Milton Campos, esperava-se que, ao longo do tempo, as propostas pedagógicas de educação nos meios rurais proporcionassem um “outro sentido à vida rural em Minas Gerais”. O governador afirmou que tais cursos seriam estímulos para que os professores pudessem “fazer da Escola Rural um instrumento de civilização” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.7-8).

Para a realização dos cursos, contou-se com diferentes apoios, tanto em nível estadual quanto federal. Inicialmente, houve apoio do Governador Milton Campos e do Secretário de Educação, Abgar Renault, no planejamento e na implementação dos primeiros cursos de formação de professores rurais. Helena Antipoff, que durante décadas esteve à frente de ações como essas na Fazenda do Rosário, foi diretora dos seis primeiros Cursos de Aperfeiçoamento, assumindo a partir do sétimo, a professora Hermínia de Azevedo.

Em discurso pronunciado na inauguração do 1º Curso, em 1948, Antipoff agradeceu a colaboração e a presença de representantes dos seguintes órgãos: Ministério da Educação e do INEP, especialmente o Dr. Murilo Braga, representado pela professora Zenaide Cardoso; do Departamento Nacional da Criança, representado pela professora Elisa Dias Veloso; da Associação Brasileira de Educação, representada pela professora Consuelo Pinheiro; do Ministério da Agricultura, que havia enviado técnicos e agrônomos, como os Drs. Roberval Cardoso e Bolívar Lima, e o Sr. Maximiliano Carvalho. De Minas Gerais, Helena Antipoff agradeceu as colaborações da Sociedade Pestalozzi e de seu Presidente Dr. Sandoval Soares de Azevedo; da Secretaria de Saúde e Assistência, que havia disponibilizado um professor de higiene rural e uma enfermeira; das professoras da Escola Rural Dom Silvério, de sua diretora D. Iolanda Barbosa e da auxiliar D. Elisa Borba.

---

<sup>72</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 551, de 13 de novembro de 1948. Dispõe sobre curso intensivo para professores rurais. Cf. MINAS GERAIS, 14 de novembro de 1948, p.9.

O apoio desses Ministérios, Secretarias e instituições particulares foram imprescindíveis para a realização dos cursos, quer pelo auxílio financeiro, quer pela participação de educadores de renome do cenário mineiro e nacional. O quadro abaixo indica os professores e os conteúdos ministrados por eles nos Cursos de Aperfeiçoamento.<sup>73</sup>

Quadro 4: Professores e os conteúdos ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento  
- Fazenda do Rosário (1948-1956)

CONTEÚDOS		1º Curso – 1948	4º Curso – 1949	8º Curso – 1951	12º Curso - 1953	15º Curso - 1954
Língua Pátria		Antônio Benedito Carvalho	Maria Jose Dutra	Maria José Dutra; Esperança Silva de Oliveira	Teresinha P. Valle	Maria Leão de Carvalho
Aritmética		–	Stela R. Gama	–	Silvia Campos	Silvia Campos
Geografia		Elzio Dolabela	Elzio Dolabela	–	Hilda Fernal Cascão; Orlando Valverde (Geografia agrícola)	–
História		Zenaide Cardoso Schlutz	–	–	–	–
Ciências Naturais		Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa
Higiene	Higiene rural	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal	–	–	–
	Higiene Escolar	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho
Puericultura		Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	–	–
Enfermagem		Edith Novais	Francisca de Paula Silva	Francisca de Paula Silva	Alice Peixoto	Francisca de Paula Silva
Trabalhos Agrícolas		Bolívar Miranda Lima; Maximiliano de Carvalho; Alberico Rezende; Antenor Silva (Horti-pomi-silvicultura)	Miguel Luiz Pizziolo e Desiderius Francsali (Horti-pomi-silvicultura); Rubens Rezende e Elber Almeida (Avicultura); Nilson Paiva (Soja-pomi-apicultura-cunicultura); Elber Almeida e Rubens Rezende (Cunicultura e avicultura)	Desiderius Francsali (Horti-pomi-citricultura); Nilson Campos Diniz (Avicultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Inar Foscolo (Clubes Agrícolas)

<sup>73</sup> O Quadro completo com os professores e os conteúdos de todos os Cursos encontra-se anexo. Anexo A.

Fundamentos da Educação e Metodologia	Helena Antipoff (Psicologia educacional); Íris Campos Rezende (Metodologia); A. Amaral Fontoura (Sociologia Rural)	Lidimanha Maia (Instituições escolares)	–	Marina Couto (Administração Escolar)	Cora Toledo Dias (Administração Escolar)
Trabalhos manuais e Desenho	Roberval Cardoso (Desenho); Jeanne Milde e D. Margareth Spence (Modelagem)	Dinorah Azevedo (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica)	Georgina da Cunha (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antonio Pádua Machado; José Lopes (Carpintaria); Dorcelina Andrade (Teceragem).	Isabel Soares Duarte (Trabalhos manuais); Alvaro Kozino (Desenho na Escola); Augusto Rodrigues (Desenho e Atividades artesanais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antônio P. Machado (Carpintaria)	Jether Peixoto (Cerâmica)
Economia Doméstica	Marieta Aguiar	Marieta Aguiar	–	Gessy Pereira Rosa	Gessy Pereira Rosa
Religião	–	–	–	Frei Eduardo Copray	Frei Eduardo Copray
Atividades recreativas	Ayres da Mata Machado (Folclore); Elza de Moura e Terezinha Eboli (Fantoche); Ruth Gouvêa (Brinquedos infantis)	Ayres da Mata Machado (Folclore)	–	Fausto Teixeira (Folclore)	–
Educação Física	–	Amanda Vieira (Ginástica)	–	–	–
Outros	Guaraci Cabral de Lâvor (Estudo de pequenos animais); Almeida Jr. (Palestra Pedagogia)	Benedita Melo (Socialização e serviços domésticos)	Ary Almeida Brum (Assistência dentária)	Dom Avelar (bispo de Petrolina - Estímulo ao ensino rural em Minas); Luiza Rezende (Cooperativismo); Isabel Vieira (Canto); Dr. Ary de Almeida Brum (Assistência dentária)	–

Fonte: REGISTRO ESCOLAR [entre 1948 e 1968].

Nota-se que há professores que permaneceram em vários dos Cursos realizados no Rosário, participando tanto como dirigentes e membros da organização desses cursos, quanto como professores de conteúdos específicos. Inclusive, identificamos alguns deles como autores de textos publicados nos impressos Escola Rural e Mensageiro Rural. Nesses textos, esses professores tratavam de aulas e de atividades desenvolvidas durante os Cursos. Poderíamos citar,

por exemplo, os professores: Dr. Henrique Furtado Portugal (prof. de higiene rural), Desidérius Francsali (prof. de horticultura), Daniel Antipoff (prof. de agricultura e de Clubes Agrícolas), Francisca Paula da Silva (prof. de enfermagem), Jether Peixoto de Oliveira (prof. de cerâmica), Antonio Machado (prof. de carpintaria), Marieta Aguiar (prof.<sup>a</sup>. de economia doméstica), Elza de Moura (prof.<sup>a</sup>. de teatro de bonecos e canto), Áurea Nardeli (prof.<sup>a</sup>. de metodologia e de língua pátria), Maria Leão de Carvalho (prof.<sup>a</sup>. de metodologia de Língua Pátria e auxiliar da diretoria do Curso). Além dos médicos Euzébio Dias Bicalho (prof. de higiene escolar) e Henrique Marques Lisboa (prof. de ciências) que foram os únicos professores que participaram dos 18 Cursos de Aperfeiçoamento realizados na Fazenda do Rosário.

A proposta era que, além dos conteúdos já previstos nos programas dos cursos de formação de professores,<sup>74</sup> fossem desenvolvidos conhecimentos acerca de trabalhos agrícolas; estudos sobre o meio rural, seus habitantes e sua realidade social e econômica. Dessa maneira, seria possível atender aos objetivos da educação e das escolas nos meios rurais. Milton Campos, em discurso, como paraninfo da turma do 1º. Curso de Aperfeiçoamento, enumerou as questões apresentadas às professoras-alunas durante o Curso:

- 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 rural numa propriedade rural para torná-la propícia ao bem estar dos seus moradores e transformá-la em centro de civilização rural da população circunvizinha?
- Que representam na vida do homem do campo o clima, o solo, a água?
- Como vivem os alunos de uma escola de zona rural e suas respectivas famílias? Quais as condições econômicas, higiênicas, culturais e as relações sociais?
- Como vivem, como se alimentam, como se vestem, como brincam e trabalham as crianças da zona rural e suas respectivas famílias? Como são educadas pela família? Como são tratadas na doença? Qual o amparo que recebe a mãe gestante e parturiente?
- Escolas da zona rural. Características físicas, mentais, sociais dos alunos da Escola Rural. Quais as necessidades prementes e como a escola rural D. Silvério procura satisfazê-las?
- Quais as características do mundo vegetal na Fazenda do Rosário e na vizinhança? Como aumentar sua utilidade e rendimento para o homem?
- Quais os animais mais comuns na região, úteis e nocivos, tratados em benefício do homem?
- Quais os recursos naturais da região e como são aproveitados em benefício da

---

<sup>74</sup> A Lei Orgânica do Ensino Normal indica que os cursos de regente de ensino primário, que duraria quatro anos, compreenderia, no mínimo, as seguintes disciplinas: português, matemática, geografia, história, psicologia e pedagogia, didática e prática de ensino, ciências naturais, noções de anatomia e fisiologia humanas, noções de higiene, desenho e caligrafia, canto orfeônico, trabalhos manuais e economia doméstica, educação física, recreação e jogos (BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, 02 de janeiro de 1946).

população?

- Vida social dos povoados e da população do distrito, sua cultura. Administração pública e assistência social municipal.

- Como a escola rural pode contribuir para o levantamento de padrão de vida econômica, social e cultural da região estudada? (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.7-8)<sup>75</sup>

Observa-se, acerca dessas questões, uma expectativa de que a formação do professor primário da escola rural deveria se pautar pelo conhecimento e pela aproximação das características e realidades do meio rural e dos modos de vida de seus habitantes. Os mestres rurais deveriam atuar, por meio da escola e da educação, como agentes de civilização e urbanização do campo.

A classificação de escola rural na legislação mineira remonta desde fins do século XIX. Referindo-se, prioritariamente, à localização geográfica e à densidade populacional do meio, não havia diferenciação significativa entre as diferentes categorias de escolas. A partir da década de 1920, sob a bandeira do “ruralismo pedagógico”, passou-se a defender que, por ser o meio rural um espaço com características econômicas, sociais e culturais próprias, a educação nesse espaço deveria servir, fundamentalmente, às necessidades da população e do meio. Essa proposta de educação rural sofria influência das “renovadas” concepções educacionais do período, segundo as quais a escola seria uma expressão do meio social no qual estava inserida, seja ela nas zonas rurais, seja ela nas zonas urbanas. De acordo com Lourenço Filho,

[...] as instituições educativas se organizam como por projeção da vida social e cultural, em cada povo existente. Nenhum sistema de ensino existe fora de uma organização econômica, de uma estrutura política, de uma configuração religiosa, sempre tomadas essas expressões em seu mais amplo sentido. Isso significa que, se o ensino de uma parte estreitamente se relaciona com o indivíduo, segundo os problemas que defronte, os de sua formação, possibilidades de afirmação e expansão da personalidade, de outra se relaciona com os propósitos que o indivíduo tenha de viver numa sociedade determinada, em cuja estrutura se insere, para aí se formar e afirmar-se (LOURENÇO FILHO, 2002, p.206).

Verifica-se, entretanto, que, em meados do século XX, iniciou-se a constituição de uma proposta pedagógica específica, destinada à escola primária rural, baseada em uma concepção de educação e de escola primária diferenciada para o meio rural. O primeiro Seminário de Estudos Rurais, realizado na Fazenda do Rosário, em 1950, indica o conceito e os objetivos da educação rural:

---

<sup>75</sup> Questões parecidas foram listadas por Helena Antipoff em um artigo que apresenta a organização dos Cursos de Aperfeiçoamento, no qual ela indica que alguns desses assuntos seriam tratados mais densamente, outros seriam contemplados nos próximos Cursos (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.19-23).

1) Conceito de Educação Rural:

- a) A Educação Rural é aquela que, obedecendo aos fins e aos meios gerais de ordem educativa, se ajusta à realidade da vida do campo;
- b) A Escola Rural caracteriza-se antes pela natureza do ensino que pela localização;
- c) Zona rural é a que tem como atividade humana preponderante a agrícola.

2) Objetivo Social e Econômico da Escola Rural:

Contribuir para a fixação do homem do campo, elevando-lhe padrões de vida, mostrando-lhe como viver feliz e útilmente ao seu próprio meio e trazendo para o ambiente rural, sem deformar a essência deste, as conquistas de técnica e do progresso. (SÍNTESE..., [1950]).

Em relatórios elaborados por professoras dirigentes de Cursos de Férias, realizados nos municípios mineiros, elas indicaram que, durante o Curso, “procurou-se dar ensinamentos úteis à zona rural, evitando desse modo que a escola rural seja uma escola urbana plantada na roça”.<sup>76</sup> Na II Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, pontuou-se que as escolas isoladas têm sido apenas uma “simples agência de alfabetização”, que não “dá ao rurícola nenhum meio de melhorar seus padrões de vida”. Assim, propunha-se a criação da “Escola típica rural”, cujo “programa pedagógico – agrícola – social”, visasse:

- a) despertar o amor pela terra; b) desenvolver entre seus alunos hábitos de trabalho; c) ensinar as técnicas fundamentais da vida agrícola; d) ensinar artesanatos que tanto contribuem para a melhoria da vida rural; e) proporcionar alimentação farta e sadia a seus alunos, com os próprios recursos da agricultura escolar; f) desenvolver as artes populares e a recreação organizada, proporcionando maior alegria à vida do rurícola (MENSAGEIRO RURAL, mar.1954, p.1).

Contudo, essa diferenciação da escola primária rural não se fez sem tensões. Assim como havia sujeitos que defendiam ser a escola rural radicalmente diferente da escola urbana, outros defendiam que, em suas finalidades principais, seria inútil diferenciar uma escola da outra.

O 2º Seminário de Estudos Rurais da Fazenda do Rosário (1952) apresentou como conclusão que a função da escola primária rural seria idêntica a das demais escolas primárias, no “seu sentido geral de educação integral do homem”. Como a escola rural seria, geralmente, o único centro de educação na localidade, “sua função seria mais ampla, em virtude de seu campo de ação ser mais vasto” (MENSAGEIRO RURAL, jul.1953, p.1). Essa era a mesma ideia defendida por Abgar Renault, que, em discurso às professoras rurais, ressaltou que a escola

---

<sup>76</sup> Texto de Nadir Guimarães, dirigente do Curso de Férias de Divinópolis, em 1949 (ESCOLA RURAL, nº. 4, 1950, p.38). Essa mesma frase foi utilizada também pela professora Maria da Conceição Cota, do Curso de Férias realizado no município de Rio Piracicaba, em julho de 1954 (MENSAGEIRO RURAL, fev. 1955, p.3).



primária rural é uma escola comum e que a expressão “*escola rural*” seria infeliz, deveria indicar tão somente a sua localização geográfica. Para o Secretário de Educação,

o ensino primário, como um dos instrumentos insubstituíveis da unidade nacional, deve ser um só, não se justificando, sob pretexto algum, uma forma específica de ensino primário para o camponês [...]. Nada disso constitui óbice a que a escola primária de zona rural se aparelhe pedagógica e materialmente, a fim de lograr ser expressão do meio social em que se acha e, do mesmo passo, influir nesse meio social, exatamente como a escola primária de zona urbana deve ser expressão da cidade e atuar sobre a vida urbana. Em razão, todavia, das penosas condições do meio rural, a escola primária nesta situada exige maior soma de instrumentos para exercer a sua missão com eficácia (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.11-12).

Essa maior soma de instrumentos associa-se à expectativa de que a escola da zona rural se transformasse em um centro de “condensação e irradiação social”, um núcleo de assistência educacional, cultural, sanitária e higiênica para população do meio rural e para esse espaço, carentes de instituições que prestassem tais serviços. Para Abgar Renault, a escola primária rural deveria transformar-se em um espaço

De criação de riqueza à criação de cultura, da melhoria de alimentação e saúde à melhoria ou, mais verdadeiramente, ao estabelecimento de condições mínimas de conforto, recreação e convívio social ou, por outras palavras, da escola rural propriamente dita, como é hoje, ao que deve, ao nosso ver, compô-la e integrá-la, isto é, à farmácia de emergência ou ao pequeno ambulatório, à sede de distribuição de sementes, ao clube agrícola e ao teatro modesto e ao sistema de cooperativa, – que já ensaiastes com tanto êxito em vosso curso, – capaz de aglutinar, para a mesma finalidade, forças e elementos de pequenos grupos sociais – tudo ou praticamente tudo está por fazer em nosso País (ESCOLA RURAL, 1949, p.84).

Parece-nos que, ao defender que a escola e o ensino primário eram comuns e possuíam a mesma finalidade, seja no meio urbano, seja no meio rural, o Secretário de Educação também defendia que a escola primária em zona rural não era uma escola de formação profissional. Para ele, o ensino não deveria ser direcionado para a formação técnica dos alunos: “A escola primária não é uma escola profissional – adverte sabiamente Concepcion S. Amor – e, por conseguinte, seu trabalho se dirige principalmente à formação total do indivíduo” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.11).

O ideário de associação da escola primária rural à formação de uma ocupação para os habitantes do campo foi defendido por alguns dos educadores do movimento do “ruralismo pedagógico”. Adônia Prado ressalta, contudo, que no próprio “ruralismo pedagógico” havia

concepções divergentes, como as de Almeida Jr. Esse educador contestava a tese da profissionalização da escola primária rural:

Defendia a *escola comum*, destinada, quer nas cidades ou nas áreas rurais, a todas as crianças de oito a catorze anos, combatendo a idéia amplamente difundida de que a escola da cidade não era adequada ao interior. Contrariamente à ideologia hegemônica do ruralismo pedagógico, Almeida Jr. acreditava que a escola primária deveria preparar o homem para viver com dignidade em qualquer lugar. Reconhecia a necessidade do ensino profissional rural, mas que ele fosse ministrado sobre a base do ensino comum.<sup>77</sup>

Entre as ideias, segundo as quais, a escola rural deveria ser radicalmente diferente da escola urbana ou que seria inútil diferenciá-la, já que suas funções seriam as mesmas, Helena Antipoff se coloca em posição intermediária:

Não poderia ser maior o mérito da escola rural se conseguir em todos os seus alunos rurícolas despertar a consciência para com a terra e inculcar os demais hábitos e atitudes com ela relacionados. Ao tentar o confronto entre os objetivos da escola urbana e da escola rural, creio que nesse ponto encontraremos algo de substancial para os diferenciar: ambas as escolas formam a criança para sua missão humana e de cidadão, porém, o dever específico da escola rural é o de preparar cada um dos seus alunos para a alta função de guardião do tesouro terrestre, de zelador do solo. Amoroso e diligente a uma vez, o homem rural, instruído e educado, saberá usar de suas riquezas sem desperdício e devastação, garantindo assim uma indispensável herança de bens naturais às gerações vindouras (COLETÂNEA, 1992, p.125).

O professor José F. Telles, ao discorrer sobre a função e os problemas das escolas rurais no IIIº Congresso Nacional de Municípios (São Lourenço-MG, em 1954), sustentou que a definição de escola rural não se restringia simplesmente à sua localização. Para Telles, a “escola rural o é pelo seu espírito, pela identificação com o meio, pelo seu professor, seu currículo, seus objetivos, que embora não diferentes, em essência, da escola urbana, valem-se de motivações cuja raízes mergulham na própria localidade” (TELLES, 1954, p.61).

A proposta pedagógica de educação nos meios rurais, implementada na Fazenda do Rosário, fundamentava-se, então, técnica e espiritualmente, na ideia de ruralidade (TELLES, 1954, p. 61). Desse modo, a escola primária rural teria a função de proporcionar aos alunos, essencialmente, saberes acerca do meio rural, de suas condições de vida e de trabalho, racionalizando esses saberes em função do desenvolvimento e da elevação de seus padrões econômicos, sociais e culturais.

---

<sup>77</sup> ALMEIDA JR, A. Os objetivos da escola primária rural. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 1(1), 1944, p.29-35. Citado por PRADO, 1995, p.15.

Em razão das condições dos meios rurais, do seu isolamento e da baixa densidade populacional, a expectativa era de que a escola, articulada aos outros serviços públicos de assistência à comunidade, se constituísse como um “centro de civilização rural”. Segundo Antipoff, a escola favoreceria a criação de “novos ambientes rurais, saneados de endemias, favoráveis à concentração demográfica e seu aldeamento, propícios ao desenvolvimento social, à ‘urbanização’ e à estabilização de uma população que fosse menos atraída pelas vantagens ilusórias da cidade”,<sup>78</sup> enfim, de uma “cidadezinha rural”. Daí, a ambiguidade da proposta de pedagogia rural, à medida que romantiza a vida no campo e enaltece o trabalho na roça, mas pela sua superação, introduzindo saberes e valores associados aos padrões de vida urbanos (VEIGA; PINHO, 2009).

Enfim, a boa estrutura da Fazenda do Rosário, o esforço em atrair um corpo docente de reconhecida competência e a proposta de uma formação específica para o professor rural seriam constituintes de um Curso de Aperfeiçoamento, que serviria de referência para outros cursos que viriam a ser realizados no Estado.

## **2.2. “A escola rural está à vossa espera”:<sup>79</sup> as professoras-alunas dos Cursos de Aperfeiçoamento e as expectativas acerca do docente da escola primária rural**

No plano de desenvolvimento da educação rural em Minas Gerais, propunha-se uma formação diferenciada para o professor primário da escola rural, a quem um conjunto de saberes deveria ser transmitido por uma determinada instituição. A própria denominação de “professora rural”, ou “mestre rural”, ou “professoras rurais especializadas”, citadas em diversas das fontes consultadas, apesar de não ser uma denominação do ponto de vista formal,<sup>80</sup> indicam as intenções em distinguir o professor da escola rural.

Além da realização de cursos específicos de formação e aperfeiçoamento para o professor rural, outros procedimentos referentes ao cargo e aos vencimentos do professor da escola rural, à exigência de diploma e ao concurso para contratação para o magistério primário precisam ser considerados para a problematização da atuação docente nos meios rurais. Analisemos cada uma

---

<sup>78</sup> COLETÂNEA, 1992, p. 72.

<sup>79</sup> COLETÂNEA, 1992, p. 101.

<sup>80</sup> A legislação educacional mineira do período, baseada na Lei Orgânica do Ensino Normal, nomeou, para o cargo de professor, o professor regente de ensino primário (primeiro ciclo de ensino normal) e o professor primário (segundo ciclo de ensino normal). MINAS GERAIS. Decreto nº 3.508, 21 de dezembro de 1950.

delas, visto que é o Estado quem cria as condições de valorização e especialização do professor rural.

Em 1949, a Secretaria de Educação de Minas Gerais iniciou a assinatura de convênios<sup>81</sup> com os Municípios para o aperfeiçoamento do ensino primário em zona rural. Esses convênios, já previstos no Decreto nº 2.545, de 5 de dezembro de 1947, estabelecia, basicamente, o papel do Estado em orientar, administrar, fiscalizar e auxiliar financeiramente os municípios nas questões da educação e do ensino primário da zona rural. O Convênio estabelecia ainda a transferência para o Estado da responsabilidade de nomeação e contratação de professores de escolas rurais, o que antes ficava a cargo da administração municipal.

Os professores primários municipais em exercício nas zonas rurais passariam, então, à categoria de professores estaduais, o que implicaria vantagens em seus vencimentos. Pelo Convênio, o Estado iria completar a remuneração dos professores, recebida pelos municípios, até atingir 400 cruzeiros mensais, para o professor rural “leigo”, e 600 cruzeiros mensais, “se se tratar de professor normalista, ou de leigo diplomado por curso de aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário ou outro, do mesmo gênero, da mesma duração e de igual ‘currículum’, que venha a ser levado a efeito pelo Governo do Estado” (RENAULT, 1952. p.127). Para completar o vencimento dos professores “leigos”, seria necessária a aprovação em exame de suficiência.<sup>82</sup> O professor “leigo”, diplomado pelo Curso de Aperfeiçoamento e aprovado no exame de suficiência receberia, então, um salário igual ao do professor normalista. Essa seria uma gratificação significativa, já que há um relato segundo o qual os salários dos professores de escolas rurais variavam de 80 a 600-700 cruzeiros mensais (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.20).

Sobre a exigência de diploma e concurso para ingresso no magistério, o Decreto-Lei nº 1.873, de 1946, que adapta o ensino normal do Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal, estabelece que à Secretaria de Educação caberia a contratação e nomeação para o cargo de professor primário e regente de classe. Para tanto, seria necessário concurso de títulos e apresentação de diploma ou certificado de escola normal ou curso normal regional, “salvo nos casos em que não forem encontrados, na localidade, normalistas ou regentes de ensino

---

<sup>81</sup> Os termos do Convênio entre o Estado e os Municípios estão disponíveis em anexo. Anexo B.

<sup>82</sup> Os exames de suficiência realizavam-se nas sedes dos municípios, mas eram promovidos pelo Estado. Constituíam-se de provas escritas e orais sobre Língua Pátria, Geografia e História, Aritmética e Noções de Geometria, Ciências Naturais e Higiene, Noções de Economia Doméstica, e Moral e Cívica. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria nº. 531, de 23 de novembro de 1949. Cf: MINAS GERAIS, 23 novembro de 1949, p.5-6.

primário”.<sup>83</sup> O Código do Ensino Primário, de 1950, ainda completa:

Art. 403 – Onde não houver normalistas classificadas, outras poderão ser admitidas, mediante contrato, dando-se preferência às mais necessitadas.

Parágrafo único – Onde não houver normalistas, poderão ser admitidas, mediante contrato, pessoas que tenham o curso ginasial ou que sejam aptas a ministrar o ensino, pelo menos pelo programa das escolas rurais, a juízo do inspetor regional, e nestes casos os vencimentos serão dois terços dos vencimentos do início da carreira (MINAS GERAIS. Decreto nº 3.508, 21 de dezembro de 1950, p.367-368).

Porém, esses dispositivos legais encontrariam dificuldades de implementação, seja pela quantidade de professores normalistas, já que, dos cerca de 7.000 professores rurais, aproximadamente 10% possuíam tal título (no caso da exigência de concurso e diploma); seja pela quantidade de cursos intensivos para prover todos os professores “leigos” (no caso do cargo e vencimento dos professores rurais):

Dos 7000 professores rurais passaram pelos cursos [intensivos de férias] em dois anos (1949 e 1950) 2.980 regentes de classes, ou seja, 42,5% pertencentes a 166 municípios, sendo que 47,2% dos 388 municípios não tiveram tais cursos, uns por não terem demonstrado interesse em colaborar com o Estado, outros por serem municípios de poucos recursos para assumir a responsabilidade das despesas extras (hospedagem das professoras), outros ainda por não contar o próprio grupo escolar com elementos aptos para dirigir os cursos, carecendo de bons professores (COLETANEA, 1992, p.75).

Contudo, é preciso considerar que esses diversos recursos, implementados pelo governo do Estado, foram tentativas de valorizar, qualificar e diferenciar a prática do professor primário das escolas rurais. Na formação docente, depositava-se grande expectativa de desenvolvimento da educação e dos modos de vida da população rural, mesmo considerando que seria essa uma tarefa árdua e à longo prazo. Abgar Renault, em discurso como paraninfo do 2º Curso de Aperfeiçoamento, dizia:

Perseverai infatigavelmente, porque vosso denodo terá de criar novos hábitos na pequena comunidade de que vossa escola haverá de ser o centro. Tereis de vencer, em cada dia do vosso apostolado, algo como o fenômeno físico da tensão superficial, que se oporá tenazmente à difusão dos hábitos de que ireis impregnar o meio escolar e, por ele e aos poucos, o meio social.

Tende a paciência do Tempo, e o que aprendestes e ensinardes florescerá e frutificará no pedaço de chão mineiro que a vossa escola há de civilizar.

Não vos desanimais (ESCOLA RURAL, 1949, p.85).

---

<sup>83</sup> MINAS GERAIS. Decreto-Lei nº 1.873, 28 de outubro de 1946, p. 301.

Nota-se uma expectativa em relação à *sagrada missão*<sup>84</sup> da professora rural, em criar novos hábitos nas populações rurais, em benefício da modernização do meio. A concepção do magistério como uma missão, vocação, apostolado e sacerdócio, segundo Lúcio Kreutz (1986) e Eliane Lopes (1998), remonta ao século XVI. Para os autores, a Pedagogia em busca de sua legitimação apoiou-se em um modelo religioso, inspirado na e pela Contra Reforma.

Imagens, modelos, qualidades e prescrições acerca de uma concepção de professor, vinculada à ideia de vocação e missão, perduraram por um longo período. A Presidente da Associação de Professores Primárias de Minas Gerais, Marta Nair Monteiro, em comemoração ao Dia do Professor, em 1963, dizia: “Ser professor é estar acima de uma simples profissão: é um eterno dar-se, um constante servir com amor, paciência e abnegação. Alicerce da sociedade, insubstituível plasmador de caracteres, é no professor primário que repousa todo futuro de uma nação...”<sup>85</sup>

De acordo com Eliane Lopes (1998), tudo que perpassa as práticas e as relações pedagógicas mudam lentamente e de alguma forma permanecem e restam como “pregnância”, ou “verdade histórica”, ou “*habitus*”, ou “semelhança”. Assim, ainda em meados do século XX, a ideia de vocação e missão do magistério se apresentava como uma importante qualidade docente, seja para os professores ou professoras do meio rural, seja para os docentes do meio urbano (ALMEIDA, 2004).

No entanto, nota-se, nos discursos das autoridades, que a expectativa da vocação como qualidade do professor da zona rural seria ainda mais importante, devido às precárias condições de vida do campo. Aogar Renault afirmava que o magistério não seria somente uma profissão ou um meio de vida, mas deveria ser tratado como um modo de vida que exigia determinadas competências e qualidades da professora rural. Portanto, pela “gravidade e dificuldade de sua missão”, necessitaria de vocação e de qualidades pessoais em “grau mais elevado ainda que qualquer outra professora e, a meu ver, em certo sentido e nas atuais condições do Estado, ela – a professora rural – é, de fato e de direito, ainda mais importante do que as outras”. Tal era a aposta na professora rural que Renault ressalta: “Sei que tudo para vós é mais difícil do que para qualquer outra professora, mas é preciso tentar. Tentai, e vencereis” (MENSAGEIRO RURAL, dez.1955, p.2).

---

<sup>84</sup> ALMEIDA, 2004.

<sup>85</sup> MONTEIRO, Maria Nair. Ao professor. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 out. 1963. Citado por LOPES, 1998, p.50.

Ao lado da vocação, a mais importante qualidade do professor rural seria o interesse sobre a vida rural. A professora Íris Campos Rezende, durante sua aula de Metodologia no 1º Curso de Aperfeiçoamento, propôs às alunas um trabalho no qual se discutissem as seguintes questões: Quais seriam as dez primeiras qualidades da professora rural? Que qualidades educacionais precisariam ter as professoras rurais para afrontar os problemas mais árduos e resolvê-los de maneira que satisfizessem as necessidades de suas escolas? De acordo com Rezende, 87% das professoras-alunas responderam “mentalidade rural”. Afinal, tinha-se a “mentalidade rural herdada ou adquirida, mas essa é a qualidade máxima e mais importante da mestra do campo” (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.21).

Seria, então, o Curso de Aperfeiçoamento um importante meio de a professora adquirir ou desenvolver o que se denominou de “mentalidade ruralista”, já que

O diploma de normalista não habilitava o seu portador nem à compreensão do homem do campo e das suas necessidades, nem tampouco preparava-o para viver na roça, mesmo quando se tratava do professor rural. Estranho ao meio, inadaptado, o mestre citadino distilava nas suas aulas uma ciência de superfície, e o tênue verniz que deixava nos alunos mais capazes era sempre mais um convite para a vida de maior conforto nas cidades que sua adaptação melhor na luta contra as dificuldades que lhe oferecia seu próprio torrão (COLETÂNEA, 1992, p.13).

A expressão *ruralista* é fruto de debates de fins do século XIX sobre a ideia de “vocação agrícola do país”. Esses debates pautaram-se pelo estado de *crise* e *atraso* da agricultura brasileira, frente ao processo de urbanização (MENDONÇA, 1997). No contexto de meados do século XX, com a intensificação das transformações econômicas ocorridas, centralmente, nas cidades, tornou-se impossível sustentar a ideologia de “vocação agrícola do Brasil”. Entretanto, as propostas de intervenção para superação do *atraso* nos meios rurais seriam praticamente as mesmas defendidas pelo movimento ruralista: povoamento / colonização, educação, modernização / racionalização produtiva e crédito / cooperativismo. Tratava-se, porém, de uma concepção diferenciada que deslocava a ideia de “vocação agrícola” para uma “situação onde era fundamental criar estratégias de melhoria da qualidade de vida no meio rural, aproximando-a do urbano, de modo a formar um ‘cidadão rural’, habitante da ‘cidade rural’” (VEIGA; PINHO, 2009, p.5).

Em *Os Parceiros do Rio Bonito*, Antônio Cândido analisa as transformações dos meios de vida e as formas de organização social e cultural do caipira paulista, frente ao contexto de modernização e urbanização do Brasil, dos anos de 1950. Para o autor, esse período de crise nos

meios de subsistência e nas formas de organização social e do trabalho do caipira alterou suas relações com o meio, com a natureza e condicionou transformações nos níveis ecológico, social, cultural e psíquico da população camponesa. Segundo Cândido (1971, p.199),

(...) o aumento da dependência econômica condiciona um novo ritmo de trabalho; ambos condicionam uma reorganização ecológica, que transforma as relações com o meio e abre caminho para novos ajustes; este fato provoca alteração no equipamento material e no sistema de crenças e valores, antes condicionados pela manipulação do meio físico imediato e pelo apego às normas tradicionais.<sup>86</sup>

Verifica-se, dessa maneira, que a formação de uma “mentalidade ruralista”, defendida no âmbito do projeto de desenvolvimento da educação rural, referia-se às condições de vida, aos hábitos e costumes da população rural, aos seus modos de pensar, sentir e agir<sup>87</sup> eficientemente no meio rural, frente às transformações em andamento. A ideia era permanecer no campo com qualidade, ajustado e adaptado ao meio, aproveitando, racionalmente, o que a terra e a natureza pudesse proporcionar. Não se tratava de recusar a estrutura econômica agrária do meio rural, mas de negar os hábitos rurais em curso, transformá-los e superá-los a partir dos costumes, valores e processos de produção associados à vida urbana, com fins ao desenvolvimento econômico, social e cultural da população e do meio rural.

Um projeto pedagógico de formação de professores rurais deveria fundamentar-se, então, em conhecimentos mínimos de técnicas agrícolas para racionalização e mecanização da produção agrária. Antipoff defende que, para melhoria dos modos de vida nos meios rurais, seria imprescindível boa técnica e técnicos competentes, plantar muito e plantar bem, aproveitar cada pedaço de terra cultivável e produzir mais. Enfim, seria necessário “fazer tudo para que a terra possa nutrir quantos homens nela nascerem” (COLETÂNEA, 1992, p.175).

Antônio Benedito de Carvalho, inspetor técnico do ensino, ao relatar suas impressões sobre o 1º Curso de Aperfeiçoamento, afirmou que as professoras-alunas “vão à horta, fazem canteiros, semeiam, transplantam, irrigam, capinam, tudo sob a direção de competente técnico, racionalizando a cultura para concorrer no sentido de sua eficiência no meio onde vai atuar cada escola” (ESCOLA RURAL, jul-set 1948, p.24). A alfabetização não seria suficiente para o desenvolvimento do meio e da população, esperava-se da educação, nos meios rurais, uma

---

<sup>86</sup> Contudo, Cândido esclarece que a influência dessas transformações econômicas não se constitui como um “processo evolutivo simples e unívoco”, mas de redefinição dos padrões de vida, “como resultante da coexistência dos fatores de persistência e dos fatores de transformação” (CÂNDIDO, 1971, p.200).

<sup>87</sup> A caracterização dessa ideia de mentalidade fundamentou-se em ARIÈS (1990) e VAINFAS (1997).



contribuição à formação, do que Antipoff denominou de uma “*mentalidade ruralista*”, com fins ao “progresso econômico e cultural do povo, a partir das zonas rurais” (COLETANEA, 1992, p.14).

Nota-se, dessa forma, que, por um lado, a vocação para o magistério e a “*mentalidade ruralista*” se aproximam de uma caracterização ideal da professora primária de escola rural. Por outro lado, é importante ressaltar que as professoras também possuem essas representações de si próprias. Helena Antipoff, com base em questionários respondidos pelas professoras-alunas dos três primeiros Cursos, caracterizou-as da seguinte maneira:

- a) São bastante ligados seus interesses à Vida Rural (gostam de trabalhar com plantas, com animais, andar a cavalo, trabalhar ao ar livre, tratar com lavradores e fazendeiros);
- b) Preferem Vida mais tranqüila (gostam do trabalho regular, não gostam de grande movimento e agitação);
- c) Revelam hábitos de uma vida doméstica laboriosa (gostam de trabalho no lar, arrumar a casa e fazer trabalhos manuais, costurar, cozinhar e ter o dia bem-cheio);
- d) Têm amor à Infância (gostam de tomar conta de crianças, brincar com elas e tratar de crianças pequenas);
- e) Têm inclinação para Magistério (gostam de ensinar, de trabalhar na sala de aula, nos colégios, gostam de ler livros de textos, histórias, biografias, desejando bastante aprender elas mesmas e sacrificar prazeres) (COLETANEA, 1992, p.60).

Mas quem eram os professores rurais que frequentaram os Cursos de Aperfeiçoamento? A partir das fontes consultadas, constatou-se que a grande maioria era mulheres (dos 750 alunos cerca de 690), com idade entre 20 e 30 anos (55%), solteiras (79%), possuía até o 4º ano primário (79%) e haviam frequentado o Curso de Férias em seu município. Eram filhas de lavradores (37%), e fazendeiros (13%) e de mães domésticas (100%), sendo que a grande maioria dos pais não havia concluído o ensino primário. Eram professoras de escolas municipais (67%) em povoados (41%), em fazendas, ou sítios (39%) e atuavam como professoras havia de 1 a 5 anos (72%). Identificamos também que cerca de 60% das professoras-alunas havia passado sua infância no campo e já teriam contato com atividades agrícolas (93%), indústrias caseiras (80%), criação de animais (95%)<sup>88</sup> e com atividades domésticas.

A presença majoritária de mulheres nos remete a questões já problematizadas pelas pesquisas sobre a *feminização* do magistério, tais como: as alterações na estrutura de ocupação e

---

<sup>88</sup> Para o cálculo da porcentagem, utilizamos os dados resultantes do Questionário do 9º Curso de Aperfeiçoamento (1951), respondido por 43 professoras-alunas e do 3º Curso, respondido por 49 professoras-alunas. QUESTIONÁRIO..., 1949; QUESTIONÁRIO..., 1951.

no mercado de trabalho, as quais criaram outras e melhores oportunidades para os homens; o aumento do número de escolas e de matrículas de meninas; as mudanças nas “mentalidades”/ “representações”, que aproximaram o ofício do magistério ao cuidado com o lar, a casa e as crianças; o protagonismo feminino na ocupação desse mercado de trabalho emergente.<sup>89</sup>

Para o entendimento das relações de gênero no âmbito do magistério rural, em meados do século XX, torna-se necessário considerar outras questões. Além dos itens pontuados por Faria Filho *et al.* (2005), além da idéia de missão e vocação ou “*destinação natural* das mulheres para lecionar” (ALMEIDA, 2004, p.74), havia uma expectativa de que a professora (ou professor) rural se tornasse um líder na sua comunidade. Sua atuação deveria extravasar os limites da escola, na criação e na propagação de novos hábitos na pequena comunidade na qual a escola seria o centro de condensação e irradiação civilizadora. Dessa maneira, a proposta dos Cursos de Aperfeiçoamento era instruir, no campo pedagógico e científico, a professora para ser um agente ou “líder rural” na tarefa de transformação e civilização da escola, da população e do meio. Helena Antipoff, ao discursar para a 1ª turma de diplomandas do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, em 1953, relembrou a excursão realizada pelas professoras-alunas ao Rio São Francisco, na qual tiveram contato com a miséria daquela população abandonada de toda e qualquer assistência. Nas palavras de Antipoff,

(...) esse contato fez-vos entrever tudo que a escola não deu a essa gente e tudo que ela poderia dar, com o despertar das forças e interesses, levando a criança do meio rural à dignidade de pessoa humana. Bendita excursão e benditas sejam as visões amargas sobre o fundo do majestoso Rio da União Brasileira: elas devem permanecer vivas em sua mente, enquanto vossa vocação acordada de mestres rurais não der mais dúvida alguma sobre a educação, seu poder como força transformadora da sociedade humana, que a eleva de um estado primitivo, semi-selvagem, às formas evoluídas de uma verdadeira civilização (COLETANEA, 1992, p.101).

Desse modo, diante das precárias condições de assistência e do isolamento da maioria das populações rurais e do meio, não seria mesmo a professora a mais indicada a adentrar a casa de um morador de uma comunidade rural para instruir a sua família, apresentando-lhe conhecimentos higiênicos, sanitários e domésticos? O que significaria, para essa mulher, ser uma liderança na escola e na comunidade rural? É possível afirmar que a professora rural, nesse lugar de líder, seria uma agente mediadora entre o conhecimento científico e o saber doméstico, entre o civilizado e o urbano, o arcaico e o rural?

---

<sup>89</sup> FARIA FILHO *et al.*, 2005, p. 53-54.

A proposta de que a atuação da professora rural deveria abranger também o ambiente familiar, a partir de visitas às casas dos alunos, pressupõe a associação do ofício do magistério ao cuidado com o lar e à maternidade. Corroboramos as ideias de Marília Pinto de Carvalho (2005), quando a autora considera que a *feminização* do magistério não significou apenas a presença majoritária de mulheres na docência, mas também trouxe consigo um conjunto de significados “na criação e difusão de modelos de mulher, de feminilidade e de cuidado, não apenas entre as professoras, mas para a sociedade no geral” (CARVALHO, 2005, p.104).

Essa discussão sobre gênero, no âmbito dos cursos de formação de professores rurais, apresenta-se como uma temática importante para ser problematizada, inclusive porque também há um debate acerca da presença masculina na docência das escolas rurais.<sup>90</sup> De acordo com Carvalho (2005), gênero não é uma categoria de análise que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas também engloba um conjunto de símbolos e significados construídos, tendo como base as diferenças sexuais e as relações histórico-sociais. A autora propõe utilizar gênero como uma categoria que abandone a visão binária e polar de feminilidade e mulheres, de um lado, e masculinidade e homens, de outro. Segundo Carvalho (2005, p.96), nessa visão, “há uma predisposição de que as mulheres estariam mais à vontade para lidar com as pressões emocionais da docência e estabelecer vínculos afetivos com os alunos”.

No entendimento das relações de gênero na educação, em uma perspectiva histórica, a defesa da presença da mulher no magistério nos parece basear-se nesse modelo bipolar. Verifica-se que há um sistema simbólico que associa uma determinada definição de mulher e de feminilidade ao magistério, assim como uma associação de uma determinada definição de homem e de masculinidade a outros ofícios. Todavia, para Helena Antipoff, a presença masculina no magistério das escolas rurais mineiras seria imprescindível. Segundo a educadora,

[...] o curso normal regional dos IOR não somente admitirá alunos do sexo masculino, como fará uma tenaz propaganda junto aos filhos de fazendeiros, **aos moços de condição humilde do interior do País**, para atraí-los para o magistério e conseguir que o trabalho de civilização do meio rural, por intermédio de escolas, bem-remunerado, conte também com o pessoal masculino, pois nas mãos de mulher, exclusivamente, ele nunca poderá dar frutos que desse trabalho importante espera o País (COLETANEA, 1992, p.32, grifo nosso).

Pensamos que o elemento masculino é de grande necessidade para que a escola rural

---

<sup>90</sup> A pesquisa de Faria Filho *et al.* (2005) indica a ausência de trabalhos que enfoquem especificamente a presença masculina no magistério primário.

possa se desenvolver com êxito, principalmente em **localidades onde o trabalho da moça por diversas razões se torna difícil e, às vezes mesmo, impraticável** (COLETANEA, 1992, p.82, grifo nosso).

Constitui grave aberração ficarem o ensino publico e a educação das populações rurais exclusivamente nas mãos do professorado feminino.

Urge atrair para o magistério primário profissionais de sexo masculino, cuja **atuação mais regular e estável** resultaria na influência civilizadora mais decisiva em zonas rurais (COLETANEA, 1992, p.170, grifo nosso).<sup>91</sup>

Assim, Antipoff defende que um homem, de condição de vida mais humilde, que se dispusesse à docência nas escolas rurais, estaria mais preparado para conviver com as adversidades da vida nas zonas rurais, em uma atuação “mais regular e estável”. Dos 18 Cursos de Aperfeiçoamento realizados na Fazenda do Rosário houve um deles, o 5º Curso, em 1950, frequentado quase exclusivamente por homens. Além disso, em 1953, inaugurou-se o 3º Curso Normal Regional do Estado, na Granja Escola Caio Martins,<sup>92</sup> “reservado, sobretudo, à formação de educadores do sexo masculino para nosso meio rural” (MENSAGEIRO RURAL, mai. 1953, p.4).

A criação de cursos direcionados para a formação de professores do sexo masculino nos remete a outras possibilidades de pesquisa referentes à organização dos cursos, aos conteúdos, às práticas desenvolvidas e ao lugar do professor rural como uma liderança na zona rural. São questões que nos parecem pertinentes para entender as relações de gênero que perpassaram os cursos de formação de professores rurais e sua intersecção com uma ideia de rural, que se pretendia moderna.

Diante de todo o exposto, observa-se que há um conjunto de expectativas acerca da professora rural referentes à sua formação e especialização, à sua vocação e missão de civilização do rural, ao seu lugar de líder, à sua simplicidade e predisposição para o interesse pelas práticas agrícolas e por trabalhos domésticos. Uma professora de Paracatu (MG) relatou que, antes de sua participação em um Curso de Treinamento para Professores Rurais de seu município, ela era uma

---

<sup>91</sup> Essas três citações foram retiradas da Coletânea dos textos escritos por Helena Antipoff, referentes à educação rural. A primeira citação data de 1947, de um texto sobre a implantação, a finalidade do IOR e a realização de cursos de treinamento para educadores. A segunda foi retirada de uma palestra proferida por Antipoff, em 1950, na Associação Brasileira de Educação. A última é de um texto de 1966, no qual a educadora apresenta a experiência e a filosofia implementadas na Fazenda do Rosário.

<sup>92</sup> A Granja-Escola Caio Martins foi criada em 1948 pela Polícia Militar de Minas Gerais, na Fazenda Santa Tereza, em Esmeraldas (MG). Instituição de assistência educativa e social à “criança abandonada”, a Granja Escola pretendia ter um “caráter de comunidade”, proporcionando aos alunos moradia, escola e trabalho. Cf: SILVA; SILVA, 1989.

simples professorinha rural. Agora, que diferença! Um português melhor, o intelecto mais desenvolvido para cálculos matemáticos, um pouco agrícola, um pouco horticultura, um pouco enfermeira, as mãos mais hábeis para as tranças de palhas, enfim, não posso narrar tudo que alcancei neste Curso (MENSAGEIRO RURAL, out. 1953, p.4).

Nota-se que ter uma formação que lhe possibilitasse um conhecimento sobre práticas agrícolas, enfermagem, higiene e trabalhos manuais era parte da função da professora rural, na sua missão de elevação dos padrões de vida daquela população. Flávia Werle (2007a) indica, a partir das conclusões do 8º. Congresso Brasileiro de Educação (1942), que as escolas de formação do professor rural deveriam ser locais de aprendizagem pedagógica e de práticas agrícolas e sanitárias, com a finalidade de proporcionar ao professor rural conhecimentos de agricultura e enfermagem para atuação mais eficaz na comunidade.

### **2.3. Filosofia educativa rosariana: método e práticas desenvolvidas nos Cursos para professores rurais**

A realização de cursos de formação diferenciados para o professor rural demandava o desenvolvimento de uma proposta pedagógica, baseada em um método de ensino e em um conjunto de práticas educativas e escolares. Como parte da pedagogia rural, seria imprescindível o treinamento do professor da escola primária rural no próprio meio. A partir de um contato “de caráter real”<sup>93</sup> com os problemas e necessidades da zona rural, tais cursos ofereceriam aos docentes “oportunidades práticas de caráter rural indispensáveis ao seu preparo e à formação de hábitos de trabalhos mais úteis” (COLETÂNEA, 1992, p.31). As práticas de caráter mais “natural”, “real” e “rural”, defendidas por Antipoff, encontrariam no *espaço escolar*<sup>94</sup> da Fazenda do Rosário o seu desenvolvimento.

Criada em uma propriedade rural inicialmente como uma Escola-Granja de assistência a “menores desajustados e crianças excepcionais”, a Fazenda do Rosário progressivamente foi ampliando sua atuação com a instalação de: escolas primárias e normais, clubes agrícolas, oficinas, indústrias rurais, posto de puericultura e de saúde, cooperativa, associação comunitária, biblioteca, museu e clubes recreativos.

---

<sup>93</sup> ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.25

<sup>94</sup> FARIA FILHO, 2003; FARIA FILHO; VIDAL, 2000.

De acordo com Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Vidal (2000), os espaços escolares, assim como os tempos, são categorias produzidas ao longo da história da educação, que refletem as funções sociais da escola e a produção da singularidade da instituição escolar. Antonio Vinão Frago (1995) considera o espaço e o tempo escolares como pedagogias, que ensinam e permitem a interiorização de comportamentos e de representações sociais, na construção social e histórica da realidade.<sup>95</sup> Desse modo, baseando-nos em Faria Filho (2003), concluímos que a projeção física e simbólica da Fazenda do Rosário refletia, fundamentalmente, a sua função educativa. Pode-se, então, considerar, que o *espaço escolar* da Fazenda do Rosário é constituinte da pedagogia rural, à medida que a instalação de instituições de assistência educativa e social escolarizava determinados saberes e práticas a serem desenvolvidos nos cursos de formação. Assim, para Abgar Renault, os professores rurais estariam preparados para atuar não somente no ambiente escolar, em função da transformação e “modelação civilizadora” da comunidade rural (ESCOLA RURAL, jul-set.1948, p.5).

Contudo, vale destacar que a realidade à qual os professores estavam submetidos em suas escolas primárias rurais, em sua grande maioria, diferia bastante da estrutura que a Fazenda do Rosário proporcionava. Em textos ao Mensageiro Rural, os professores relatavam as dificuldades para aplicar os conhecimentos aprendidos nos cursos em suas escolas e comunidades. Em cartas enviadas por duas professoras rurais do interior de Minas (Vieiras e Caxambu), elas noticiavam os trabalhos realizados nas escolas primárias, mas afirmavam que não seria possível fazer muito, devido à precária estrutura da escola, à falta de recursos e a extrema pobreza dos alunos (MENSAGEIRO RURAL, mai. 1953, p.2). A professora Maria José Fernandes, ex-aluna de um Curso de Treinamento para professores rurais, realizado em Águas do Araxá (MG), em junho de 1953, também relatou: “Bem desejaria eu pôr em prática todos os bons ensinamentos que recebi no Curso de Treinamento. Mas as dificuldades surgem a cada instante. É a ignorância da maioria dos pais, a falta de material escolar, é a ausência absoluta de qualquer espécie de auxílio...” (MENSAGEIRO RURAL, nov.53, p.4).

Verifica-se uma tensão nas publicações dos artigos nos impressos educacionais, acerca dos problemas da educação rural no Estado. Enquanto grande parte dos textos e cartas enviados pelos professores indica, como empecilhos para o desenvolvimento educacional, a estrutura física

---

<sup>95</sup> VINÃO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n.0, p.63-82, set/out/nov/dez. 1995. Citado por FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.20.

e material das escolas e o pouco apoio das autoridades municipais e da comunidade, os artigos de autoria das autoridades e gestores educacionais responsabilizam a formação do professor como principal dificultador. Para Helena Antipoff,

há quem duvida que os pais lavradores não se conformem em mandar seus filhos para a escola ao constatarem que boa parte do tempo esses passam cultivando terra ao invés de se esmerarem em caligrafia e contas. Tudo dependerá da mestra, de sua competência e de sua habilidade de tratar os homens [...] (COLETÂNEA, 1992, p.38).

Nessa direção, a 3ª Quinzena de Estudos, realizada na Fazenda do Rosário, em 1953, que contou com a participação de orientadores de 23 municípios, indicou que, além da precariedade da estrutura física e material das escolas, da pobreza dos alunos, da incompreensão dos pais, a falta de preparo dos professores seria o principal fator dos problemas da educação nos meios rurais:

Foi este fator considerado entre os mais responsáveis pelas falhas do ensino rural, baixa frequência escolar e insignificância das promoções. Tais professores, não sabendo interessar o aluno no estudo, sem ascendência moral sobre os pais para convencê-los da utilidade das instituições escolares, carecendo de habilidades para o exercício de métodos práticos, trabalhos manuais, recreação infantil, desacreditam o ensino moderno (MENSAGEIRO RURAL, mai.1953, p.1).

A proposta de uma pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento envolvia, então, a preparação do professor para uma atuação eficaz e direcionada para o meio rural. Buscava-se a realização de um conjunto de práticas educativas e escolares a partir de um método de ensino: a observação e a experimentação. Conforme Helena Antipoff, a base de ensino da Fazenda do Rosário seria o “método experimental”, no qual “os professores-alunos são levados à observação direta dos fatos, a formulação dos problemas que decorrem do meio e à solução dos mesmos, seja imediatamente, seja sob forma de sugestões plausíveis para futuras realizações” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.19).

As professoras-alunas, juntamente com o professor do Curso, deveriam observar os fatos e apresentar os problemas e as soluções para determinadas situações que se referiam, quase sempre, à realidade de uma comunidade rural. Sobre o 1º Curso de Aperfeiçoamento (1948), Antipoff relatou que alunos e professores conheceram e tiveram

contacto direto com a vida rural. Conhecemos o homem da roça, visitando seus lares, estudamos a sua moradia, seus quintais, seus instrumentos e formas de trabalho, sua alimentação, provando do café com biscoito oferecido pela dona de casa. (...) Destas visitas seguramente retiraram as alunas-mestras mais proveito que da leitura de grossos

volumes de sociologia, um tanto indigestos para sua cultura (ESCOLA RURAL, 1949, p.8-9).

Essa metodologia de ensino relaciona-se diretamente com o movimento de renovação da escola, conhecido como Escola Nova, difundido no Brasil, especialmente pelos educadores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, nas primeiras décadas do século XX.<sup>96</sup> De acordo com Lourenço Filho (2002), os princípios da Escola Nova não se referiam a um só tipo de escola ou a um sistema didático determinado, mas tenderiam a rever e questionar as formas de ensino tradicionais. A partir do emprego de diferentes práticas e saberes escolares, apoiava-se em “uma nova mentalidade de renovação social, uma nova filosofia pedagógica que previa a construção de uma sociedade harmoniosa e cooperativa pela mudança do ser humano” (VEIGA, 2007, p.272).

No livro: *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, editado inicialmente em 1929, Lourenço Filho discorre acerca das iniciativas precursoras da ideia de *escola nova*, desenvolvidas na Europa, em fins do século XIX. Observa-se, em algumas dessas experiências a proposta de instalação de instituições escolares em meios rurais. O pioneiro foi Cecil Reddie, educador escocês, que fundou numa propriedade rural, em Abbotsholme, Derbyshire (Inglaterra) em 1889, *The New-School*, cuja ideia básica era que a “escola não deveria ser um meio artificial separado da vida, mas um pequenino mundo real, prático, que pusesse o aluno tanto quanto possível, em contato com a natureza e a realidade das coisas” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.245). Essas experiências de “escolas novas” em meios rurais tiveram uma aceitação interessante, tanto que, em 1919, o *Bureau Internacional des Écoles Nouvelles*, ao indicar os caracteres gerais das “escolas novas”, aponta, como um de seus princípios:

A Escola Nova está fixada no campo, porque este constitui o meio natural da criança. O influxo da natureza, as possibilidades que oferece para empreendimentos simples, os trabalhos rurais que permite realizar, representam o melhor auxílio à cultura física e moral. Para progresso intelectual e artístico, é desejável, porém, que fique próxima a uma cidade (LOURENÇO FILHO, 2002, p.250).

Tal ideia perpassava as experiências educativas desenvolvidas na Fazenda do Rosário. A “filosofia educativa rosariana” envolvia, fundamentalmente, a busca por caminhos naturais,

---

<sup>96</sup> Há vários trabalhos de Helena Antipoff nos quais é perceptível a presença dos princípios escolanovistas. Sua formação científica iniciou-se na Universidade de Genebra, quando sob orientação de Edouard Claparède, participou de estudos sobre os processos educativos, que viriam resultar na proposta da Escola Ativa. Cf: CAMPOS, 2002.



familiares e cotidianos para instrução e educação dos sujeitos (COLETÂNEA, 1992), em um movimento de integração da escola – enquanto uma instituição social – com as necessidades do meio e da comunidade. Segundo Antônio Benedito de Carvalho, nos Cursos de Aperfeiçoamento, “aviva-se o gosto às cousas do campo, torna-se inteligente a cultura do meio agrícola, surgem melhores condições higiênicas. A função da escola não é apenas ensinar a ler, porque é preciso também ensinar a viver e a utilizar os recursos dados gratuitamente pela natureza” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.25).

Daí, a ênfase dos cursos no desenvolvimento de trabalhos práticos. Durante três meses, as professoras-alunas tinham aulas de Língua Pátria, incluindo aulas sobre Bibliotecas e Histórias infantis; Sociologia; Geografia e História; Aritmética; Ciências Naturais; Trabalhos Agrícolas; Clubes Agrícolas; Higiene; Teatro; Trabalhos Manuais; Desenho. O Programa previa metade dos horários para os trabalhos práticos: a) trabalhos agrícolas; b) trabalhos manuais; c) trabalhos escolares; d) atividades recreativas; e) criação de pequenos animais; f) atividades culinárias; g) higiene e pronto socorro; h) tratamento da criança (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.23).

Os trabalhos práticos estavam organizados, essencialmente, nos seguintes Clubes: Agrícola, de Saúde, de Economia Doméstica e de Artesanato. As alunas se organizavam em grupos, sendo que, a cada 15 dias os grupos mudavam de clubes, ou seja, durante o Curso todas as alunas participavam de todos os clubes. Em grupos menores e focados em uma temática, a ideia era que a participação nos clubes proporcionasse às professoras-alunas o aprendizado de “uma série de técnicas precisas em diversos ramos de atividades, tanto de caráter escolar quanto agrícola, no campo da higiene e tratamento de doenças, como no campo da economia doméstica, arte e recreação”.<sup>97</sup> Helder Pinto (2007), em sua dissertação sobre o Curso Normal Regional Joaquim Silvério de Souza, afirma que a organização dos Clubes Agrícolas tinha por finalidade:

ensinar aos rurícolas técnicas científicas de cultivo da terra, bem como valores estéticos inspirados em paisagens arquitetônicas antagônicas às formas das moradas rurais do elemento de pouca posse. Uma vez feito isso, acreditava-se que estavam lançadas as bases para que o meio rural alçasse vôo, ou seja, começasse a se deslocar para o alto, ou ainda, seria uma forma de tirar o homem do campo, do mundo não cientificizado, supersticioso, sujo, instrumentalizando-o para fazer uso de inteligência racional (PINTO, 2007, p.160).

Assim, as atividades realizadas nos clubes envolviam, quase sempre, a prestação de

---

<sup>97</sup> ESCOLA RURAL, jul-set 1948, p.19.

serviços à comunidade próxima à Fazenda, seja no posto de puericultuta, na horta, nas atividades domésticas, seja na apresentação de peças teatrais, de serviços de divulgação de informações sobre agricultura, higiene e saúde da população e do meio rural.

Uma experiência interessante de tentativa de aproximação entre os agentes dos cursos de formação de professores e a comunidade era a realização das Jornadas Ruralistas e das Festas da Colheita e do Milho. As Jornadas Ruralistas, por exemplo, visavam ao “estímulo ao progresso econômico, cultural e social da zona rural”, através da organização de palestras sobre “temas ruralistas” e do desenvolvimento de Clubes Agrícolas; da exposição e da venda de produtos agrícolas produzidos pelos moradores da região; da exibição de filmes educativos; da apresentação de números folclóricos; enfim, de atividades que estimulassem o habitante da zona rural a racionalizar o seu trabalho e sua produção agrária, incentivando-o nessa direção (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.45-46).

Desse modo, observa-se, nas propostas de desenvolvimento da educação rural em Minas Gerais, a centralidade do debate acerca da formação do professor primário da escola rural. A constituição de uma pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento refere-se a um conjunto de proposições sobre a prática escolar e educativa na zona rural, cuja finalidade fosse dotar os habitantes do meio rural de conhecimentos necessários para o desenvolvimento dos seus padrões de vida e trabalho, reinventando o rural a partir de valores urbanos.

Além da ênfase nas práticas agrícolas, nota-se que as práticas higienistas, associadas à constituição de um corpo saudável da população rural, eram recorrentes nos Cursos de Aperfeiçoamento. O Governador Milton Campos, em discurso de inauguração do 1º Curso, defendeu a importância da saúde e da educação, no plano de desenvolvimento dos meios rurais (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.7). Para Abgar Renault, a escola, enquanto “núcleo de condensação e de irradiação social”,<sup>98</sup> também seria responsável por levar à comunidade os conhecimentos e os benefícios do cuidado com a saúde.

---

<sup>98</sup> Discurso de Abgar Renault. ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.11.

### **CAPÍTULO 3. A EDUCAÇÃO E A SAÚDE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A “REFORMA” DOS CORPOS DOS HABITANTES DO CAMPO**

Ao lado do dito atraso econômico e educacional, a condição de saúde também era vista como fator constituinte da má qualidade de vida da população rural. As precárias condições higiênicas e sanitárias, a má alimentação, a falta de asseio pessoal, a medicina popular e as doenças precisariam ser superadas. A proposta das autoridades e da intelectualidade era que a escola rural, em muitas localidades como o único centro de educação e assistência à população, e o professor bem preparado e portador de um corpo saudável seriam responsáveis pela transformação dos hábitos de higiene dessa população.

O agrônomo do ISER, J.Farah, em texto publicado no jornal Mensageiro Rural, destacou a necessidade de uma “reforma do homem rural”, a partir da melhoria do seu padrão de vida. Para Farah, antes mesmo de se discutir sobre reforma agrária, seria preciso investir no desenvolvimento dos modos de vida rurais, através da saúde, da instrução, da assistência técnica e do crédito (MENSAGEIRO RURAL, jul.1962, p.5).

Nicolau Sevcenko (1998), ao analisar as transformações urbanas do Rio de Janeiro no início do século XX, discorre acerca das mudanças nos comportamentos, nos hábitos e nos valores da população carioca. Trens, bondes, automóveis, telefones, rádio, cinema, teatro, músicas, danças, esportes, moda, constituem-se e são constituintes de um conjunto de “símbolos cosmopolitas”, influentes nas experiências individuais e coletivas dos sujeitos. Sevcenko diz de uma “reforma urbana” da sociedade carioca, que incluía também uma “reforma do corpo”. Ser ou parecer moderno demandava uma adaptação ou regeneração dos corpos aos novos instrumentos tecnológicos.

Dessa maneira, poderíamos considerar, a partir do discurso de “reforma” do homem rural e de “modernização” do meio rural, em uma “reforma” dos corpos dos habitantes do campo. A implantação de um projeto de educação e de saúde para o meio rural, por meio da educação escolar, compreendia um conjunto de saberes e práticas direcionadas à educação dos corpos, que incidiam, principalmente, na busca pela higienização dos hábitos e dos costumes dessa população.<sup>99</sup> Identificamos que essas práticas foram desenvolvidas nos cursos de formação de

---

<sup>99</sup> Na pesquisa de que tratamos nesta dissertação, focalizamos as práticas higienistas como um dos processos educacionais que incidia sobre o corpo. Sabe-se que a educação do corpo, quer no espaço escolar ou fora dele, abarca um conjunto de práticas e de saberes referentes à higiene, às boas maneiras, aos modos de se alimentar, vestir-se,

professores rurais, com o propósito de intervir tanto na corporeidade das professoras, quanto nas dos alunos e de suas famílias.

Tendo isso em vista, o objetivo deste capítulo foi, então, problematizar a presença de um debate acerca do problema da saúde nos meios rurais, tratado no âmbito das questões educacionais e das práticas higienistas que deveriam ser desenvolvidas nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Buscamos, assim, compreender a associação entre a educação e a saúde no projeto pedagógico de educação rural do Estado, a partir dos seguintes questionamentos: como a saúde e, principalmente, a higiene estiveram presentes nas políticas de educação para as populações rurais? Como se desenvolveram as práticas higienistas nos cursos de formação de professores rurais? Por que a escola e o professor primário dos meios rurais seriam importantes agentes na propagação dos pressupostos higienistas? Como a proposta de “reforma” do homem e do meio rural ocorreu em relação a uma “reforma” dos corpos e a uma educação dos hábitos desses sujeitos?

### **3.1. Saúde e Educação dos hábitos**

A assistência à saúde da população brasileira se apresentava como um problema tanto dos meios urbanos quanto rurais. Entretanto, a estrutura de atendimento à população rural era ainda mais deficiente. O médico Henrique Furtado Portugal ressaltou que haveria “sempre mais dificuldades de ordem técnica e financeira para se atingir um programa de medicina preventiva, um programa sanitário, para as populações do campo, do que da cidade” (ESCOLA RURAL, nº 4, 1950, p.15-16). Também Abgar Renault, na solenidade de abertura do 5º Curso de Aperfeiçoamento (1950), contrasta as diferenças de assistência econômica, social e cultural à população das zonas rural e urbana. Segundo o Secretário de Educação, apesar de o Brasil ser rural, “geográfica, histórica, espiritual, econômica, social e politicamente”,

nem 2% dos habitantes da mesma zona são servidos de luz elétrica e energia, nem dispõem de médicos, pois dos 18.000 que existem no país, 62% estão nas Capitais e 38% nas cidades do interior [...], há regiões onde se conta um só médico para cada grupo de 60.000 habitantes. Além disto, não existe uma fossa ao menos por quilômetro quadrado de zona rural.

O tom da rude paisagem não se altera: verifica-se não estar na zona rural nenhum dos 2.490 hospitais, centros médicos ou enfermarias, nos quais, em 1942, foram socorridas

---

cuidar-se, à ginástica, ao esporte, às produções culturais (arte, música, literatura), entre outros. A esse respeito, ver MORENO (2006, 2008); SOARES (2003; 2006); TABORDA DE OLIVEIRA (2006).

8.743.925 pessoas (RENAULT, 1952, p.143-144).

Renault denuncia, assim, a precariedade das instalações habitacionais da população do meio rural e da assistência médica oferecida a ela. Para compreensão da dimensão dos dados indicados acima, pareceu-nos importante recorrer aos indicadores habitacionais e de saúde apresentados pelos Censos, como também às legislações sobre a assistência médico-sanitária do Estado.

O Censo Demográfico do Estado de Minas Gerais, de 1950, indica as instalações de água encanada, aparelho sanitário e de iluminação elétrica dos domicílios e das populações dos ambientes urbanos e rurais. O quadro a seguir apresenta esses indicadores.

Quadro 5: Domicílios particulares ocupados e pessoas recenseadas, segundo a condição de ocupação e as instalações existentes (Minas Gerais - 1950)

Condição de Ocupação e Instalações Existentes	Domicílios (D) e Pessoas recenseadas (P)	Urbano	Suburbano	Rural
TOTAL	1.467.765 (D) 7.715.406 (P)	274.156 (D) 1.403.524 (P)	184.210 (D) 888.534 (P)	1.009.399 (D) 5.523.348 (P)
Água encanada	196.566 (D) 1.112.886 (P)	124.939 (D) 702.703 (P)	51.914 (D) 281.505 (P)	19.713 (D) 128.679 (P)
Iluminação elétrica	288.114 (D) 1.571.666 (P)	172.100 (D) 938.955 (P)	85.885 (D) 449.719 (P)	30.129 (D) 182.992 (P)
Aparelho sanitário	327.862 (D) 1.769.645 (P)	186.118 (D) 1.011.094 (P)	100.813 (D) 513.643 (P)	40.031 (D) 244.908 (P)

Fonte: IBGE, 1954, p.248.

Observa-se que, do total de 7.715.406 pessoas recenseadas em Minas Gerais, cerca de 5 milhões e meio habitavam a zona rural. Desse total, apenas 2,33% possuía, em seus domicílios, acesso à água encanada; 3,31%, à iluminação elétrica, e 4,43%, a aparelho sanitário. Nos meios urbanos e suburbanos, no entanto, do total de 2.292.058 habitantes, cerca de 43% tinha acesso à água encanada; 60,5%, à iluminação elétrica; e 66,5%, a aparelho sanitário.

Henrique Furtado Portugal, no livro: *Noções de higiene rural*, discorre acerca das condições de saúde do homem e do ambiente rural. Segundo o médico, grande parte das doenças e, principalmente, das verminoses que acometeriam as populações rurais, poderia ser combatida com intervenções e orientações higienizadoras, tais como: um bom abastecimento de água, um

destino conveniente para os dejetos humanos, o asseio individual e uma alimentação sadia. Segundo o autor,

aparece em tudo a importância do abastecimento d'água e da rede de esgotos, que são necessidades importantes não somente nas cidades, como também e principalmente nas zonas rurais, existindo naquelas a ajuda dos outros moradores e dos poderes públicos, enquanto que nestas, para estes problemas, o homem campesino só pode contar consigo; não é menos verdade que as poluições nos agrupamentos tomam sempre caráter mais sério, quando há desídia particular e pública (PORTUGAL, 1949, p.49).

De acordo com a Superintendência de Estatística e Informação do Estado de Minas, do total de 75.607 óbitos registrados no Estado, em 1950, 13.591 foram causados por doenças infecciosas e parasitárias. Desse total, cerca de 94% poderia ser evitado por meio de saneamento básico, imunização e “programas especiais”.<sup>100</sup>

Os indicadores de assistência e atendimento à saúde nos meios rurais eram ainda mais problemáticos. Em 1942, dos 288 municípios do Estado de Minas Gerais, 135 não possuíam nenhum tipo de assistência médico-sanitária (IBGE, 2003). Em 1949, o atendimento hospitalar e para-hospitalar e os serviços oficiais de saúde pública no Estado eram os seguintes:

Quadro 6: Assistência médico-sanitária, segundo a localização (Minas Gerais - 1949)

Assistência Médico-Sanitária	TOTAL	Cidades	Vilas	Outras localidades
Assistência Hospitalar e Para-hospitalar	462	436	20	6
Serviços Oficiais de Saúde Pública	115	111	3	1

Fonte: DEPARTAMENTO ESTADUAL DE SAÚDE, 1950, p.320-323.

Conforme o regulamento do Departamento Estadual de Saúde, de 1946, nas localidades onde não houvesse Serviços Oficiais de Saúde Pública, seriam instalados Postos de Assistência Sanitária. Essas unidades, compostas por uma enfermeira ou auxiliar de enfermagem e por um guarda-sanitário, funcionariam como um local de assistência higiênico-sanitária à população. Os Postos de Assistência Sanitária eram as unidades mais numerosas no Estado, com um total de 216, e deveriam funcionar em conexão com os outros serviços de saúde do Estado, melhor estruturados: os Centros de Saúde e os Postos de Higiene (MINAS GERAIS. Decreto nº 1.751, 3

<sup>100</sup> SUPERINTENDÊNCIA DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÃO, 1983, p.138-140.

de junho de 1946, p.164).

A precariedade das instalações existentes nos domicílios das zonas rurais somada à falta de assistência médico-sanitária são importantes indícios para a compreensão da preocupação governamental com as condições de saúde e com os modos de vida da população do campo. O Plano de Recuperação Econômica, lançado em 1947, pelo governo de Milton Campos, destacava a importância da saúde pública e da assistência educacional para o desenvolvimento do Estado: “para manter e fazer crescer as populações existentes nas várias regiões mineiras, será necessário levar-lhes a higiene, a instrução e o conforto, dinamizando as fontes de riqueza de cada uma delas” (PLANO..., 1947, p.31).

A proposta do Plano seria, então, investir em um programa de “administração sanitária” que incluía medidas de saneamento urbano e rural, controle de doenças e assistência médico-social para a população. De acordo com Milton Campos, seria impossível desenvolver um plano de recuperação econômica sem articulá-lo a um plano de educação e de saúde. Em discurso na Fazenda do Rosário, o Governador ressaltou: “não haverá recuperação econômica onde o homem, não o ‘homo economicus’, mas o homem como ser social e biológico, não atingir certo nível mínimo de educação e higiene” (ESCOLA RURAL, jul-set 1948, p.7).

Verifica-se, dessa forma, que a proposta do Governo não seria investir isoladamente na educação e na saúde, mas articulá-las, objetivando a melhoria das condições de vida da população mineira. Segundo o Secretário de Educação Abgar Renault, “sem a educação as próprias necessidades da saúde não serão atendidas eficazmente. É a educação que orienta na única direção correta os esforços das técnicas de produção e das técnicas de saúde, e como um ‘tecido de sustentação’, os liga e mantém ligados para o objetivo comum” (ESCOLA RURAL, jul-set.1948, p.9-10).

Para José Gonçalves Gondra (2000), a associação da medicina à educação escolar veio se consolidando no Brasil durante o século XIX, devido a um deslocamento da perspectiva médica da doença para a saúde. Segundo Roberto Machado *et al.* (1978):<sup>101</sup>

Não é mais a ação direta e lacunar sobre a doença como essência isolada e específica que move o projeto médico. O “médico político” deve dificultar ou impedir o aparecimento da doença, lutando, ao nível de suas causas, contra tudo o que na sociedade pode interferir no bem-estar físico e moral. [...] Se a sociedade, por sua desorganização e mal funcionamento, é causa de doença, a Medicina deve refletir e atuar sobre seus

---

<sup>101</sup> MACHADO, Roberto *et al.* *Danação da norma – Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p.155. Citado por GONDRA, 2000, p.525.

componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção.

A necessidade de difusão de um saber e de medidas médico-higiênicas, tanto na esfera pública quanto privada, representou a incorporação da saúde pública à organização escolar (GONDRA, 2000). No amplo projeto de “higienização social”<sup>102</sup> e de “formação da *consciência sanitária*”<sup>103</sup> da população, a educação se apresentou como um dos principais pilares. Carlos Sá defendia ser a escola um dos setores responsáveis pela “educação da saúde” da população: “é a escola primária o terreno mais propício para a educação da saúde, pelo número de crianças que aí se reúnem, pela fase da vida em que mais facilmente se adquirem hábitos e atitudes, pela influência decisiva da professora, pela repercussão sobre o lar e sobre a própria sociedade” (SÁ, 1964, p.275).

Nesse sentido, Marta Carvalho indica que os “entusiastas da educação”, na década de 1920, consideravam-na como o “grande problema nacional”, por sua capacidade de “regenerar” as populações, erradicando a doença e disseminando hábitos de trabalhos (CARVALHO, 2006, p.303-304). Segundo o médico Miguel Couto, por meio da educação e da higiene, seria possível a “regeneração” da população brasileira. Propunha-se “vitalizar pela educação e pela higiene toda essa gente reduzida pela vermina a meio-homem, a um terço de homem, a um quarto de homem”.<sup>104</sup>

O movimento de médicos e de higienistas em favor da saúde pública, de intelectuais em favor da “causa educacional” consideravam, então, a saúde e a educação questões indissociáveis. De acordo com Carvalho,

No campo da saúde, firma-se, nos anos 20, a convicção de que medidas de política sanitária seriam ineficazes se não abrangessem a introjeção, nos sujeitos sociais, de hábitos higiênicos, por meio da educação. No movimento educacional da mesma década, a saúde é um dos pilares da grande campanha de regeneração nacional pela educação (CARVALHO, 2006, p.305).

Atender à necessidade de “produzir sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores”<sup>105</sup> seria fundamental para uma sociedade que se pretendia moderna e civilizada. Essa modernidade,

---

<sup>102</sup> MARQUES, 2003.

<sup>103</sup> ROCHA, 2003b.

<sup>104</sup> COUTO, Miguel. *No Brasil só há um problema nacional - a educação do povo*. Rio de Janeiro, Tip.Jornal do Comércio, 1927, p.14. Citado por CARVALHO, 2006, p.306.

<sup>105</sup> GONDRA, 2003, p. 26.



segundo expressões da ciência médica, esbarrava “no continente do povo, que de longa data vem sendo plasmado sob o signo da rudeza e da falta. Tratar-se-ia, portanto, nesta lógica, de lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor” (GONDRA, 2003, p.27). A questão central seria, então, a transformação dos hábitos e dos comportamentos da população.

Heloísa Rocha, ao analisar estratégias de higienização desenvolvidas em São Paulo, pelo Instituto de Higiene (1918), indica que o Instituto buscava transformar os modos de vida da população paulista. Segundo a autora, os homens de ciência pretendiam fazer de São Paulo um espaço civilizado, procurando “produzir um novo modo de vida, cuja legitimação [incluía] a desqualificação dos hábitos e dos costumes assumidos pela maioria da população” (ROCHA, 2003a, p.13). Desse modo, seriam a escola e o professor primário fundamentais para o desenvolvimento do que Antipoff denominou de uma “rigorosa educação de hábitos”<sup>106</sup> da população rural. No contexto das precárias e isoladas condições de estrutura e de assistência médico-sanitárias para a população e para o meio, a escola, vista como um “centro de condensação e irradiação civilizadora” deveria promover as melhorias esperadas para uma sociedade rural que se pretendia moderna e desenvolvida. De acordo com Helena Antipoff,

Somente a educação, sistema organizado de influência social sobre as novas gerações e num clima de respeito e de amor poderá transfigurar a existência do homem rural e mudar sua vida onde campeia hoje a miséria. Somente por intermédio da escola poderá ele se livrar dos males que ferem seu corpo; somente com seu auxílio emancipar-se-á do tremendo sentimento de inferioridade que amarra sua vontade, atrofia sua ambição de ser alguém, de produzir mais e de ver seus filhos subirem na escala de valores morais, sonhando com um futuro realmente melhor para eles (COLETÂNEA, 1992, p.122).

A busca de novos códigos de ordenamento social e a adaptação a eles incluíam o desenvolvimento de diferentes práticas educativas que incidiriam sobre o corpo. Para Carmem Lúcia Soares (2003), principalmente a partir do século XIX, o corpo “passa a ser o lugar de expressão de civilização” e, como tal, reflete novos modos de viver e de se comportar. “Os corpos podem, portanto, traduzir, revelar, evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastante sutis de inserção de indivíduos e grupos em uma dada sociedade, formas múltiplas de socialização” (SOARES, 2006, p.xi).

---

<sup>106</sup> COLETÂNEA, 1992, p, 96.

### 3.2. A educação higiênica nos cursos de formação de professores rurais

Estudar, aprender, praticar, observar, pesquisar, orientar, prevenir, corrigir. Palavras que se repetem nos Diários dos Clubes de Saúde dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Estudar, aprender e praticar os preceitos de higiene desenvolvidos durante as atividades e as aulas de Ciências Naturais e de Higiene. Observar, pesquisar, orientar, prevenir e corrigir hábitos e comportamentos das professoras-alunas, e dos alunos e moradores da comunidade próxima à Fazenda do Rosário. Enfim, preparar o professor rural para atuação na difusão de meios de preservação da saúde de seus alunos e da comunidade, assim como de prevenção de doenças.

Abgar Renault ressaltou a necessidade de formar “novos professores para novas escolas, que lancem novo estilo de vida na vida do campo” (MENSAGEIRO RURAL, mar.1955, p.2). Para Helena Antipoff, o professor preparado e atuante na comunidade, auxiliaria crianças “raqúiticas” e “tristonhas” dos meios rurais, a transformarem-se em uma “juventude melhor preparada para a vida, sadia de corpo e pronta para resolver as dificuldades” (MENSAGEIRO RURAL, jun.1953, p.1-3). Desse modo, “necessário será que nas escolas normais se cuide de fazer compreender ao professor em formação, pela teoria e pela prática, o valor inestimável da educação higiênica” (SÁ, 1964 p.290).

Nessa perspectiva, o programa dos Cursos de Aperfeiçoamento incluía conteúdos de Ciências Naturais, Higiene Escolar e Higiene Rural, organizados em aulas, atividades práticas e participação no Clube de Saúde. Os médicos Henrique Marques Lisboa, Euzébio Dias Bicalho e Henrique Furtado Portugal<sup>107</sup> eram os professores responsáveis por ministrar essas disciplinas. O Dr. Marques Lisboa era professor de Ciências Naturais, o Dr. Henrique F. Portugal ministrava as aulas de Higiene Rural, e o Dr. Euzébio era responsável pelas aulas de Higiene Escolar e pela organização dos Clubes de Saúde, junto com a enfermeira Francisca de Paula Silva.<sup>108</sup>

Durante o 1º Curso de Aperfeiçoamento, de acordo com o governador Milton Campos,

---

<sup>107</sup> Henrique Marques Lisboa participou com Antipoff de outras campanhas educativas, e foi professor de Ciências Naturais dos 18 Cursos de Aperfeiçoamento realizados na Fazenda do Rosário. Euzébio Dias Bicalho era médico sanitário da Secretaria de Saúde e Assistência, foi professor de higiene dos 18 Cursos de Aperfeiçoamento; também foi professor de ciências naturais e de higiene do Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo e de higiene e nutrição escolar do ISER. Henrique Furtado Portugal era chefe do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária da Secretaria de Saúde e Assistência do Estado de MG. É autor do livro: “Noções de higiene rural”, e foi professor de Higiene Rural do 1º ao 7º Curso de Aperfeiçoamento.

<sup>108</sup> Francisca de Paula Silva foi enfermeira da maioria dos Cursos de Aperfeiçoamento realizados no Rosário. Para saber mais, conferir Anexo A.

foram apresentadas as temáticas que seriam desenvolvidas pelas professoras-alunas. Entre as questões, destacamos aquelas relacionadas às condições de vida e de saúde da população rural:

- Que representam na vida do homem do campo o clima, o solo, a água?
- Como vivem os alunos de uma escola de zona rural e suas respectivas famílias? Quais as condições econômicas, higiênicas, culturais e as relações sociais?
- Como vivem, como se alimentam, como se vestem, como brincam e trabalham as crianças da zona rural e suas respectivas famílias? Como são educadas pela família? Como são tratadas na doença? Qual o amparo que recebe a mãe gestante e parturiente? (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.7).

Tanto na regulamentação dos cursos intensivos de férias,<sup>109</sup> quanto nas instruções dos exames de suficiência<sup>110</sup> para os professores rurais constam os conteúdos de Ciências Naturais e de Higiene, tratados como uma disciplina única. O programa incluiria conhecimentos sobre: os animais, as plantas, a água, a anatomia humana, a alimentação, os hábitos de higiene e os clubes agrícolas. Além de abordar as condições de moradia nos meios rurais, abordavam-se ainda:

como deve ser construída a habitação rural; piso, cobertura, paredes. Condições das habitações rurais em zonas paludosas. Localização de estrumeiras, galinheiros, canis, estábulos. Fontes de abastecimento. Proteção das nascentes. Canalização. Como construir e manter em condições higiênicas um posto de abastecimento. Remoção dos dejectos humanos e resíduos das habitações. Esgotos. Fossas. Requisitos que devem preencher (Cf. MINAS GERAIS, 23 de outubro de 1949, p.6).

Tendo como base esses conteúdos e a partir das pesquisas com os diários dos Clubes de Saúde, com os livros *Práticas Escolares*<sup>111</sup>, *Noções de Higiene Rural*<sup>112</sup> e *Aulas de Higiene para o Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo*<sup>113</sup>, foi possível identificar os conteúdos desenvolvidos nos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. As professoras-alunas tinham aulas e realizavam práticas, principalmente, acerca das doenças (prevenção, transmissão e cura), do valor nutritivo dos alimentos, das condições higiênicas e sanitárias mais adequadas à população rural e a seu meio. Elas também aprendiam a aplicar injeções e a realizar socorros de

---

<sup>109</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 565, de 25 de novembro de 1949. Dispõe sobre curso intensivo para professores rurais. Cf. MINAS GERAIS, 26 de novembro de 1949.

<sup>110</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Portaria nº 531, de 22 de outubro de 1949. Dispõe sobre instruções reguladoras do exame de suficiência para professores rurais, previsto na Cláusula IV do Convênio celebrado entre o Estado e município. Cf. MINAS GERAIS, 23 de outubro de 1949.

<sup>111</sup> Esse livro de autoria de Antônio D'Ávila foi organizado em três volumes. É um livro referência nos cursos de formação docente da Fazenda do Rosário. Inclusive, ao final de alguns dos Cursos de Aperfeiçoamento do Rosário, as professoras-alunas receberam esse material para levarem para suas escolas.

<sup>112</sup> De autoria de Henrique Furtado Portugal, o livro é citado e algumas vezes transcrito na revista *Escola Rural*, no *Mensageiro Rural* e no jornal *Minas Gerais*.

<sup>113</sup> Esse é um livreto de autoria do Dr. Euzébio Dias Bicalho, publicado em 1959, para o Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário. O material reúne as aulas de higiene ministradas pelo médico e educador.

urgência, além de fazerem inspeções e visitas às escolas e à comunidade, a fim de pesquisarem sobre as condições de saúde e de higiene da população.

Grande parte dessas práticas era desenvolvida nos Clubes de Saúde dos Cursos de Aperfeiçoamento.<sup>114</sup> O Clube de Saúde tinha por finalidade, principalmente, o desenvolvimento de atividades práticas referentes à saúde individual e coletiva dos moradores da comunidade circunvizinha à Fazenda do Rosário, e às condições de saneamento dessa localidade. O diário do Clube de Saúde do 8º Curso de Aperfeiçoamento, no dia de sua instalação, indica que sua utilidade seria “ensinar como nos defender e a nossos semelhantes, de todos os perigos que ameaçam a nossa saúde, causados pela falta de higiene” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.1). Os Clubes eram frequentados por um grupo de professoras-alunas, que se revezavam quinzenalmente, de maneira que um maior número de alunas possível pudesse frequentar o Clube ao menos uma vez durante o Curso.

Carlos Sá, em seu livro: *Higiene e educação da saúde*, destaca a importância do desenvolvimento nas escolas do “método de projetos”<sup>115</sup> para a educação higiênica dos alunos. Segundo o autor, essa metodologia poderia ser desenvolvida em “*organizações escolares* ou *para-escolares*”, como os pelotões de saúde, o clube de saúde, os escoteiros, as bandeirantes da saúde e a Cruz Vermelha Escolar. Sobre a definição dos Clubes de Saúde, ele afirma: “organizam-se para o trabalho ou o lazer em comum, visando a melhoria da salubridade escolar e da saúde dos escolares, alongando seu raio de ação à casa, à localidade, à toda a população” (SÁ, 1964, p.282). Os Clubes de Saúde não deveriam se limitar “a cuidar dos próprios hábitos a arraigar e dos conhecimentos a adquirir, mas ainda [deveriam] se empenham em campanhas para o refeitório da escola, a instalação de chuveiros, a compra de balança ou de geladeira, o combate às moscas e aos mosquitos, as imunizações a generalizar, os museus de higiene, etc” (SÁ, 1964, p.282).

Essas finalidades indicadas por Sá também orientaram a organização do Clube de Saúde da Fazenda do Rosário. Ao final de uma quinzena de trabalhos, a relatora do Clube apresentava as práticas desenvolvidas:

---

<sup>114</sup> Identificamos a organização dos Clubes de Saúde a partir do 8º Curso de Aperfeiçoamento.

<sup>115</sup> Lourenço Filho discorre sobre a gênese, desenvolvimento, princípios, técnica e organização do sistema ou método de projetos. John Dewey, em fins do século XIX, realizou os primeiros ensaios e a fundamentação teórica acerca desse método de ensino. A partir dos interesses pessoais e da experiência dos alunos, buscava-se “fazer-se o ensino mediante amplas unidades de trabalho com um fim em vista, ou, afinal, segundo *projetos* como tais percebidos e compreendidos pelos educandos” (LOURENÇO FILHO, 2002, p.304).

Permanecemos neste clube 12 dias. Durante este período aprendemos e praticamos com nossa dedicada D. Francisca aplicar injeções intra-musculares e fazer curativos. Aproveitamos muito bem estas aulas, pois agora já somos capazes de aplicar injeções e fazer curativos com muita facilidade. Algumas colegas tiveram dificuldade de fazer injeções, mas depois de diversas tentativas conseguiram com perfeição.

Tivemos esplêndidas aulas com Dr. Euzébio, onde estudamos: Higiene alimentar, nutrição, água com seus meios artificiais e naturais de purificação, certas doenças como: escabiose, schistosomose, piodermite, escorbuto. Estudamos também os indo-parasitas como: giárdia, ameba, ascaros, anquilostomo, etc. Ecto-parasitas: piolho, o bicho de sarna (ácaro).

Fizemos 4 excursões no perímetro da Fazenda a fim de fazer inspeções higiênicas. Sendo 4 nas imediações do pavilhão, uma no posto de Puericultura para vermos através do microscópio diversas espécies de vermes e outra na Chácara Santana a fim de apanharmos caramujos para estudarmos schistosomose; ovos, larvas, vermes.

Durante a quinzena fizemos 32 injeções intra-musculares, quatorze curativos, diversas queimaduras de epíngue, distribuimos 4 comprimidos de Veramom e 15 cafiáspirinas (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, set-out. 1951, fl.12-13).

Verifica-se que a prática no Clube de Saúde é constituinte da proposta pedagógica da Fazenda do Rosário e, como tal, organizava-se a partir do método experimental, defendido por Antipoff. De acordo com a educadora, em texto sobre as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no Curso Normal Regional da Fazenda do Rosário,

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. 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 (COLETÂNEA, 1992, p.66).

A observação e a experimentação deveriam fundamentar os trabalhos nos Clubes de Saúde. Nota-se que as atividades no Clube, orientadas, principalmente, pelo Dr. Euzébio, eram desenvolvidas a partir de temáticas, de acordo com o cotidiano da Fazenda. No diário do dia 03 de abril de 1951, por exemplo, relata-se que algumas professoras-alunas do Curso haviam apresentado quadro de “desintéria instântanea”, de causa desconhecida. No dia seguinte, o Dr. Euzébio ministrou uma aula sobre as causas da desintéria, formas de tratamento e alimentação adequada. Após a aula, o professor e a turma do Clube de Saúde foram ao laboratório do Posto de Puericultura e aprenderam a utilizar o microscópio na realização de exames (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951. fls.2-3).

A formação do professor rural incluía, então, um conjunto de práticas que, consideradas isoladamente, aproximavam-se da formação de um profissional da saúde. Para Marieta Aguiar, o professor rural, vivendo próximo à escola, em contato direto com os alunos e suas famílias, conhecedor dos preceitos higienistas e “dedicando-se não só a dar aulas, mas a melhorar o meio em que vive”, tornar-se-ia um “leader” na comunidade. Citando o educador Sud Menucci, a professora Aguiar destaca: “o professor rural que saiba aplicar injeções e soro anti-ofídico, fazer um curativo urgente, cuidar da pequena lavoura e indústrias caseiras pode facilmente tornar-se um ‘leader’ no seu meio rural e diminuir o prestígio do ‘curandeiro’” (MENSAGEIRO RURAL, out. 1953, p.4).

A busca por uma escola e uma sociedade civilizada e higienizada aproxima os saberes da educação e da saúde. Marta Carvalho (2004), no prefácio do livro de Gondra – *Artes de civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial*, destaca o lugar da escola na “cura” de uma sociedade “descrita sob os marcos da incivilidade, desordem, feitiçaria, curandeirismo, práticas mágicas, curiosidade e desrazão” (CARVALHO, 2004, p.12). Segundo Gondra (2003), os homens da ciência são autorizados a “transformar a sociedade em um corpo a ser, também, objeto do olhar e da aventura da razão médica. Nesse afã, dispuseram a escola sob o manto da Medicina, melhor dizendo, sob o manto da Higiene” (GONDRA, 2003, p.544).

Desse modo, conforme Heloísa Rocha, a ideia de formar e transformar hábitos e comportamentos da população viria acompanhada de um conjunto de práticas, que instituídas no cotidiano da escola, exerceria uma "*poderosa sugestão higiênica*" sobre as crianças (ROCHA, 2003b, p.47). O Dr. Almeida Junior<sup>116</sup> propôs um modelo de intervenção pedagógica para a educação higiênica nas escolas, a partir das seguintes práticas:

a revista de asseio do corpo e das roupas; a revista da escola pelos alunos, num exercício que, aproximando-os das práticas desenvolvidas pelos inspetores sanitários, desenvolveria a capacidade de vigilância sobre o ambiente doméstico; a observação e correção por parte do professor das condutas contrárias às prescrições higiênicas; as mensurações de peso, estatura e força física; a indagação *discreta e hábil* sobre a vida doméstica do aluno, que orientaria o professor no trabalho de correção, ampliando a sua órbita de influência para o interior dos lares. Práticas essas cujo poder educativo não se reduzia ao âmbito da escola, na medida em que procuravam atingir as crianças e suas famílias, ensinando-lhes um modo de vida *civilizado* e purificando-lhes das *condenáveis práticas* que, nas representações dos médicos-higienistas, caracterizavam o seu cotidiano.

---

<sup>116</sup> ALMEIDA JUNIOR, A. *O saneamento pela educação*. 1922. Tese (Doutorado) – Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. Citado por ROCHA, 2003b, p.48.

Ao deslocar essas práticas indicadas por Almeida Junior para o cotidiano dos Cursos de Aperfeiçoamento, notam-se diversas aproximações com as propostas de intervenção higienizadora desenvolvidas nesses cursos, tais como: a revista da higiene individual e coletiva das professoras-alunas no cotidiano do Curso e as mensurações das condições de sua saúde; a pesquisa das condições de saúde dos alunos das escolas primárias e de seus familiares, das condições sanitárias da Fazenda do Rosário e dos domicílios da comunidade. Enfim, trata-se de uma intervenção que envolvia a educação dos corpos – do professor, do aluno e dos membros da família – e a higienização do meio – a Fazenda do Rosário, a escola primária e a comunidade.

### **3.3. Os corpos das professoras-alunas**

Para a transformação dos hábitos de higiene das crianças e da população rural, deveria ser o professor um modelo de conduta e de corpo saudável. Segundo Carlos Sá, na formação para o magistério, “dentro de cujas atribuições tão importante é a tarefa da educação higiênica, a normalista deve viver sadicamente, compreendendo o valor da sua própria e da saúde dos seus futuros alunos, com entusiasmo criador” (SÁ, 1964, p.291). Assim, as práticas higienizadoras dos Cursos incidiam, inicialmente, nos corpos e nas atitudes das professoras-alunas. Helena Antipoff indica que seriam obrigatórios os exames médicos e as pesagens semanais das professoras. Para Antipoff, esse seria um componente essencial para conhecer cada uma das alunas dos Cursos.

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. [...]  
Cuidadosamente, as alunas-mestras, nas primeiras semanas do curso, formaram numerosas fichas, verdadeiras guias práticas para uma série de medidas, tanto de ordem médica propriamente dita quanto pedagógica (COLETÂNEA, 1992, p.55-56).

Marta Carvalho destaca, no âmbito do Laboratório de Pedagogia Experimental, instalado em 1914, anexo à Escola Normal Secundária de São Paulo, a necessidade de construção de um conhecimento científico do indivíduo, a partir de experiências de medição. Constituinte de uma “*pedagogia científica*”, que buscava a produção de um conhecimento sobre o aluno, a diversidade das práticas de medição referia-se “a índices e a cânones de normalidade que se pretendiam fundados na ciência” (CARVALHO, 2006, p.298). Tais índices, produzidos “pelo avesso, na leitura de sinais de anormalidade ou degenerescência”, caracterizaram essa

“*pedagogia científica*” que buscava “explicar o progresso e o atraso dos povos pela existência de determinações inscritas na natureza dos homens” (CARVALHO, 2006, p.300).

No Diário do 2º Curso de Aperfeiçoamento, a aluna Luzia Gomes de Miranda, do Município de Salina, relata que, após os exames médicos, “foi notado considerável aumento de peso em quase totalidade das alunas” (DIÁRIO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO, abr-mai. 1949, fl.16). Antipoff, sobre as condições de saúde das professoras-alunas, indica que, das 56 alunas do 2º Curso de Aperfeiçoamento, apenas 20 não apresentaram “nada de anormal”. As outras 36 foram acometidas por algum distúrbio: anemia, verminose, amenorréia, crise de apendicite, pressão baixa, gripe, amigdalite e pielite (COLETÂNEA, 1992, p.57).

As próprias alunas auxiliavam o médico e a enfermeira dos Cursos no cuidado com as colegas que adoeciam: realizavam visitas aos domicílios para conferir seu estado de saúde e, quando necessário, aplicavam injeções e faziam curativos. Identificamos diversas práticas, sob orientação da enfermeira e do médico da Fazenda, nas quais as professoras-alunas aprendiam a técnica da vacinação, aplicando injeções umas nas outras: “O colega José Barbosa, fez a 1ª injeção em D.Francisca. Este apesar de muito prático, sentindo-se nervoso, barbeirou um pouco, pois errou a 1ª picada sendo necessário dar outra” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul.1951, fl.1-2).

Esperava-se, assim, que a professora primária estivesse apta a vacinar seus alunos, já que, como indicava o médico Henrique F. Portugal, seria “condição da civilização ser o homem vacinado” (ESCOLA RURAL, jul-set.1948, p.36). Em carta enviada à revista Escola Rural, professoras rurais do município de Divinópolis, relatam as atividades realizadas por elas após a participação no curso intensivo de férias do município. Entre essas atividades, as professoras destacam a realização de vacinação de 80 crianças (ESCOLA RURAL, nº 4, 1950, p.40).

Ao final dos Cursos de Aperfeiçoamento, cada professora-aluna recebia alguns materiais para levarem para suas escolas: livros, materiais didáticos e uma “caixinha de socorros urgentes”. Nessa caixinha, havia soro antiofídico, soro antitetânico, pomadas para sarnas e piolhos, tubo antiséptico, algodão, seringa para injeções, água de alibur e esparadrapo (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1952, fl.60).

Havia também uma preocupação com a higiene pessoal, e com a organização e limpeza do espaço escolar da Fazenda do Rosário, tal como observado no diário do Clube de Saúde do 8º Curso. Uma aluna registra, por exemplo, que o Clube havia elaborado diversos cartazes sobre os



preceitos da boa saúde, a fim de divulgar e orientar as condutas de higiene adequadas a uma professora primária (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.1).

A professora-aluna, então, em contato constante com os meios de prevenção de doenças e de preservação da saúde, deveria se apropriar desses conhecimentos, reforçar os bons hábitos, para serem transmitidos aos alunos e à população. Eram discursos, explicações, prescrições, normas que, apoiados em um campo de conhecimento científico, constituem e elaboram novos modos de educar os corpos. Para Andrea Moreno (2008, p.10), pensar em uma educação dos corpos é considerar o corpo como portador de novos sentidos, “novas sensibilidades, novos gestos, novas atitudes, novas subjetividades, etc”. Desse modo, o processo de reordenamento social do rural constrói expectativas, sentidos e sensibilidades; produz e (in)forma novas maneiras de ser (ou de parecer) moderno.

### **3.4. Divulgação do saber sanitário-higienista**

Observa-se ser muito comum ações de “propaganda sanitária”,<sup>117</sup> desenvolvidas por instituições e pelos serviços de saúde que pretendiam difundir um conhecimento higienista, inclusive para o público em geral, por meio de palestras, cursos, matéria impressa em jornais e revistas, cartazes, folhetos, campanhas, entre outras. Identificamos diversas “propagandas sanitárias” referentes à saúde e à educação higiênica, publicadas em forma de textos no boletim Escola Rural, no Mensageiro Rural, na Revista do Ensino e no jornal Minas Gerais. Nesses dois últimos impressos, verifica-se que alguns dos textos são transcrições de palestras proferidas por técnicos da Secretaria de Saúde Pública na Rádio Inconfidência:<sup>118</sup>

Ocupará, hoje, às 19 horas, o microfone da Rádio Inconfidência, o dr. Henrique Furtado Portugal, chefe do Serviço de Propaganda e de Educação Sanitária do Departamento Estadual de Saúde.

O ilustre sanitarista, que é autor do livro “Noções de Higiene Rural”, premiado pelo Ministério da Agricultura, em 1943, deverá focalizar em sua palestra o tema “O problema das verminoses no meio rural” (MINAS GERAIS, 3 de janeiro de 1947, p.16).

Nessa direção, vale notar que o próprio jornal Minas Gerais publicava textos que foram extraídos do livro “Noções de Higiene Rural”, de Henrique Furtado Portugal. Há também uma publicação da Secretaria de Saúde e Assistência de Minas Gerais, intitulada “Divulgação

---

<sup>117</sup> SÁ, 1964, p.268.

<sup>118</sup> Cf. REVISTA DO ENSINO, jun.1946; MINAS GERAIS, jan.1947.

Sanitária”, que reúne algumas das palestras proferidas na Rádio Inconfidência.<sup>119</sup> Mário Mendes Campos, chefe do Departamento de Demografia e Educação Sanitária do Estado, na apresentação do livro expõe:

o Serviço de Propaganda e Educação Sanitária deliberou publicar [esta série] com o fim de ampliar os seus trabalhos de divulgação e propaganda sanitárias, de caráter popular. Os vários assuntos que aqui examinamos e estudamos são de real importância médico-social e seu conhecimento interessa a todos, mormente ao professorado de nossas escolas de ensino primário, setor este em que a divulgação sanitária como centro de interesse pedagógico tem inegável significação na formação de hábitos de saúde e na criação de normas de conduta higiênica, de repercussão social (SECRETARIA DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA, 1952, p.3).

Esperava-se que o rádio se constituísse como um importante meio de comunicação dos serviços do Governo com a população e o professorado rural. Em carta enviada aos professores do Estado, a professora rural Marieta Aguiar, em nome da Secretaria de Educação, solicitou o envio de informações sobre as condições de funcionamento das escolas rurais. Um dos itens da carta referia-se à frequência com que a professora e os alunos ouviriam ou poderiam ouvir rádio semanalmente, já que o Secretário de Educação pretendia organizar palestras sobre a educação nos meios rurais. As repostas das professoras indicavam que cerca de 18% dos sujeitos pesquisados poderiam ouvir rádio pelo menos uma vez por semana (ESCOLA RURAL, 1949, p.38-44).

No cotidiano dos cursos da Fazenda do Rosário, também desenvolviam-se atividades de divulgação dos preceitos higienistas tanto na própria Fazenda, quanto na difusão desses conhecimentos para a comunidade próxima. Em aula com o Dr. Euzébio, uma professora-aluna relatou que a turma ficou encarregada de organizar cartazes para a semana da criança na Fazenda do Rosário: “uma turma falaria sobre os cuidados que devemos ter com os recém-nascidos; outra turma se incumbirá de falar sobre a alimentação adequada para as crianças e finalmente o 3º grupo abrange toda a higiene para com os futuros homens de amanhã” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, set-out. 1951, fl.38). Em pesquisa sobre as condições de higiene dos alunos de uma escola primária de Ibitité, uma professora-aluna destacou que, após a visita, os alunos disseram ter aprendido que: “devemos usar bem as fossas, lavar as mãos em seguida e antes de toda e

---

<sup>119</sup> Este livreto, que era o 3º de uma série, traz textos sobre “Problemas de Alimentação”, de Armando Ribeiro dos Santos – médico sanitário; sobre “Prevenção do Bócio Endêmico”, de Henrique Furtado Portugal, médico-sanitário; sobre “Alcoolismo”, de A. Valadares Bahia – chefe do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária; sobre “Educação da Saúde na Escola”, de Mário Hugo Ladeira – Secretário de Saúde e Assistência.

qualquer refeição; e usar o copo individual” (MENSAGEIRO RURAL, mai.1953, p.2).

Com essas inspeções, pretendia-se, além do trabalho prático, conhecer os hábitos dos alunos das escolas primárias, a fim de corrigi-los para melhorar suas condições higiênicas. De acordo com Almeida Jr,<sup>120</sup> “Alem dos habitos maus, que convem extirpar, há os bons habitos, que na propria escola é possivel ir inculcando. Taes são, por exemplo, o de lavar as mãos antes do lanche, o de laval-as cada vez que o alumno vem da privada, o de limpar os sapatos, ao entrar para a escola”.

Há uma referência constante à falta de higiene e às condutas das crianças das escolas primárias na utilização das instalações sanitárias. Observa-se, assim, uma tensão entre as prescrições dos meios de prevenção de doenças, de preservação da saúde e sua apropriação por parte dos sujeitos.

Fomos primeiramente ao lado do pavilhão, onde deparamos dejectos dos alunos da escolinha. É preciso providenciar a limpeza deste local, porque isto irá concorrer para a exterminação das moscas. [...]

Enviaremos cartas para o Snr. Jetter e às professoras, pedindo-lhes que providenciem para que os alunos não continuem procedendo com relação à higiene conforme têm feito até hoje. Ainda, mandaremos uma carta ao administrador da Fazenda, pedindo-lhe mandar fazer a limpeza necessária neste local (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.15).

Passamos pela estrada de rodagem e vimos pelo caminho a necessidade de fazermos uma campanha para habituar as crianças a usarem fossas pois encontramos dejetos expostos a flor da terra, o que é muito contra a higiene e concorre para a propagação da verminose (*Ibidem*, fl.28).

De lá passamos para trás do pavilhão onde encontramos o portão pregado, mas nem por isso deixamos de transpô-lo. Todos nós ficamos surpreendidas ao ver que as crianças tinham feito do passeio as suas privadas (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1952, fl.72)

O professor Dr. Euzébio e a professora Maria Alves, orientadora de pesquisas sociais, junto à turma do Clube de Saúde do 8º Curso, realizaram em 1951 uma pesquisa sobre as condições de saúde, com 493 alunos (com idade entre 7 e 15 anos) de escolas primárias da região. Desse total, apresentaram o seguinte resultado:

Cárie Dentária (77,6%); Não vacinados (58%); Sintomas de verminose (55,7%); Bócio (35%); Manchas no rosto (33,4%); Desnutridos (33,2%); Pediculoso (27,5%); Palidez (19%); Pele áspera e rugosa (13,2%); Piodermite (9,9%); Gengivite (6,2%); Bicho de Pé

---

<sup>120</sup> ALMEIDA JUNIOR, A. *O saneamento pela educação*. 1922. Tese (Doutorado) – Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. Citado por ROCHA, 2003b, p.51.

(4,8%); Afecções Oculares (3,6%); Boqueira (3,2%); Feridas (2,2%); Defeito físico (0,8%); Escabiose (0,4%); Tomam leite diariamente (24,7%) (MENSAGEIRO RURAL, mai. 1953, p.2).

Nota-se que, além da presença do médico, essa pesquisa contou com o auxílio de uma orientadora de pesquisas sociais. O debate sobre as condições de higiene da população e do espaço colocava em pauta as discussões sobre a organização social do meio rural. Segundo Cynthia Greive Veiga (2007), após a Segunda Guerra Mundial, aprofundam-se as críticas aos pressupostos eugênicos, inserindo o tema do higienismo “nas discussões sociológicas sobre as condições de vida do povo brasileiro” (VEIGA, 2007, p.266). Logo, as propostas de educação dos corpos dos habitantes rurais constituem um debate acerca da melhoria de suas condições sociais e de sua qualidade de vida.

Lourenço Filho, acerca da pedagogia da escola nova e da influência da escola na organização da vida social dos indivíduos, destaca:

[...] à medida que os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influências da organização da vida social. Para exemplificar: o crescimento da vida normal e a defesa da saúde na infância estão estreitamente ligados a condições de nutrição e habitação e, em consequência, às da situação econômica das famílias; a formação emocional e o desenvolvimento da personalidade não se apartam dos contatos e relações humanas, sendo igualmente favorecidos ou perturbados por elas (LOURENÇO FILHO, 2002, p.59).

Para Antipoff, o contato com as deficiências e as precariedades dos modos de vida da população do campo, de uma maneira geral, dariam ao educador maior “compreensão de suas necessidades e de como poderiam ser auxiliadas pela escola [...]” (ESCOLA RURAL, jul-set.1948, p.53). A partir de uma assistência contínua do professor, da escola, do posto de saúde e das autoridades, esperava-se o desenvolvimento das condições de vida da comunidade.

Os Cursos deveriam proporcionar às alunas atividades práticas e aproximá-las da população circunvizinha da Fazenda do Rosário. Assim, é recorrente, nos diários dos Cursos e nos diários dos Clubes de Saúde, relato de inspeções ao ambiente próximo à Fazenda, de visitas às escolas primárias do município e às casas da comunidade local, de pesquisas de suas condições higiênicas e sanitárias. Quase diariamente, a turma do Clube de Saúde, acompanhada do professor Dr. Euzébio, verificava as condições sanitárias dos espaços próximos à Fazenda do Rosário; inspecionava os arredores da escola primária e da escola normal, o funcionamento das fossas, as condições de instalação do chiqueiro e da horta e a presença de transmissores de

doenças nos rios próximos às casas da comunidade. No dia 17 de maio de 1951, a turma do Clube de Saúde registrou uma das inspeções realizadas: “Visitamos primeiramente os arredores do nosso Pavilhão e vimos que o lixo já foi queimado melhorando assim a limpeza daquele local. Observamos também que as 2 caixas de gordura ainda continuam sem as tampas e a 3ª caixa falta quase metade. Alguns alunos da escolinha ainda continuam se esquecendo de usar privada” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.24).

Heloísa Rocha destaca que a inspeção do espaço escolar seria uma atividade interessante para o “treino do olhar”: “repetindo inúmeras vezes, o gesto, reforçado pelo poder da palavra, conformaria esse olhar penetrante, capaz de enxergar os mínimos deslizes, as mais discretas transgressões” (ROCHA, 2003b, p.50).

A “escola saneada e limpa” constituiria, assim, fator essencial na melhoria das condições higiênica-sanitárias das zonas rurais.<sup>121</sup> Segundo Antipoff, “a própria escola rural, por mais modesta que seja, deve antes de mais nada servir de modelo vivo de higiene, de estética e de aproveitamento mais racional possível do terreno disponível” (COLETÂNEA, 1992, p.37). Em pesquisa em uma escola reunida de Ibirité, uma aluna relatou, no diário do Clube de Saúde, suas condições físicas e sanitárias:

O prédio escolar é muito pobre. A sala mede 5x5. O piso é de cimento. Teto de esteira. Há três janelas estreitas e uma porta. Uma talha e um copo. Do lado de fora do prédio, existe uma torneira. Não há fossa e nem terreno para plantação. Existe um mapa do Brasil, muito rasgado; poucos livros em um armário sem porta e muito estragado; 21 carteiras em péssimo estado e anti-higiênicas (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.30).

Em questionário realizado com professoras rurais do Estado, Marieta Aguiar informa que, entre as cerca de 2.700 escolas que enviaram seus dados para a sua pesquisa, apenas 8,8% possuía água corrente, e 20%, energia elétrica (ESCOLA RURAL, 1949, p.42-43). O relatório da “Quinta quinzena de reunião de estudos de orientadores rurais”, de 1955, sugere que os orientadores e professores precisariam se organizar para levar às autoridades a precariedade da maioria dos prédios escolares dos meios rurais e a urgência de consertos e construções de espaços. Precisava-se “pleitear o abastecimento de água; promover a construção de fossas e instalações sanitárias. Conseguir a colaboração de órgãos oficiais e autarquias” (MENSAGEIRO RURAL, dez. 1955, p.1).

---

<sup>121</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1964, p.138.

Observa-se aí uma tensão entre as propostas de educação para as populações rurais e as condições concretas de intervenção no meio. Carmem Lucia Soares (2003, 2006) e Andrea Moreno (2006, 2008) destacam que o processo de educação dos corpos é carregado de contradições, tensões, ambiguidades, “múltiplas resistências, organizadas ou não, que se revelam de diferentes maneiras, mais ou menos sutis”.<sup>122</sup>

### **3.5. As condições habitacionais, a alimentação e a medicina popular**

Identificamos também serem freqüentes as inspeções nas casas da comunidade local, já que “os problemas do lar refletem na escola”, e a instituição escolar “pode beneficiar os lares pela ação educativa da professora” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1951, fl.42). Trata-se de uma aproximação entre a escola e a família, entre o público e o privado, em prol da difusão dos hábitos higienistas. José Gondra (2000) indica que a escola, lugar de formação das novas gerações, era considerada essencial para intervenção “não apenas no espaço público da escola, mas também no espaço privado da casa” (GONDRA, 2000, p.525).

Noemia Saraiva Matos Cruz, em palestra sobre o “Ensino Rural” na Associação Brasileira de Educação, destacou, baseando-se nas ideias do médico Belisário Pena, a importância das condições higiênicas das moradias rurais:

A vivenda do homem do campo, suja, fúnebre, sem conforto e comodidade, “convida à dispersão ao abandono, ao passo que a casa alegre, singela, limpa e confortável atrai e absorve uma parte importante das atividades dos seus moradores, afasta-os do botequim da beira de estrada e destrói esse espírito de nomadismo e indiferença tão comum no nosso cabloco”, disse Belisário Pena (REVISTA DO ENSINO, jan-mar. 1937, p.51).

Logo, a educação higiênica da população rural não deveria se restringir ao ambiente escolar. As visitas às casas da comunidade eram acompanhadas de recomendações sobre a importância dos preceitos de higiene para a melhoria de vida no meio rural. Sobre o 1º Curso de Aperfeiçoamento, Antônio Benedito de Carvalho descreve algumas de suas impressões sobre as aulas de higiene: “Se se vai estudar a higienização das casas, alunos e professores dirigem-se a uma habitação, observam-na nas suas minúcias, apontam-lhe as deficiências sob o aspecto sanitário, sugerem meios de se sanarem essas deficiências dentro da capacidade e das próprias condições do meio” (ESCOLA RURAL, jul-set. 1948, p.25).

---

<sup>122</sup> MORENO, 2006, p.7.

Era a intervenção da cidade e dos homens de ciência na educação e na “higienização dos costumes”<sup>123</sup> do povo “rústico”, identificado como aqueles que conservam tradições consideradas “arcaicas”. Nos relatos dos diários, observa-se que, em quase todas as casas da comunidade pesquisada, verificavam-se sujeiras e falta de asseio, inclusive, de higiene pessoal, a presença de casos de doenças, como: verminoses, manchas, cáries, bócio, feridas, e gripes.

A má alimentação do homem rural também é um tema bastante recorrente no cotidiano dos Cursos de Aperfeiçoamento e nos impressos pesquisados. A Secretaria de Educação, junto aos médicos e professores da Fazenda do Rosário, organizaram o programa: “Alimentação para as Escolas Rurais”. Objetivando a “melhoria da alimentação na zona rural”, a campanha pretendia congrega toda a comunidade na formação de “bons hábitos alimentares” (ESCOLA RURAL, 1949, p.14-29). Denunciava-se, desse modo, serem muito comuns a má alimentação e a desnutrição dos habitantes rurais. Em poema publicado no Mensageiro Rural, Myrthes Mathias<sup>124</sup> destacou:

[...] Finda o dia. Torna ao rancho,  
O nosso bravo homem do sertão.  
E é ali servida  
A mais pobre refeição [...] (MENSAGEIRO RURAL, out. 1953, p. 2).

Segundo Antônio Cândido, a alimentação do caipira paulista compunha-se, essencialmente, de arroz, feijão, farinha, acompanhada, esporadicamente, de carne de porco, ovo, galinha, alface, couve, batata, carne de caça e, raramente, de pão de trigo e carne de vaca (CÂNDIDO, 1971). Cândido conclui, portanto, que o caipira de São Paulo não come bem, e sua dieta é mal equilibrada, embora sua alimentação seja melhor do que a dos homens rurais de outras regiões do Brasil. Segundo Josué Castro, as regiões de São Paulo e a do Sul, em comparação com o Norte e Nordeste, não eram “áreas de fome no sentido rigorista da palavra, mas áreas de subnutrição, de desequilíbrio e de carências parciais, restritas a determinados grupos ou classes sociais”.<sup>125</sup>

Daí, compreende-se o sentido das diversas aulas ministradas pelo Dr. Euzébio sobre a alimentação e seu valor nutritivo. Uma das propostas para melhorar os hábitos alimentares das crianças seria a criação de cantinas escolares. Em pesquisa com crianças de uma escola de Ibitité,

---

<sup>123</sup> ROCHA, 2003a.

<sup>124</sup> Professora de Recreação Escolar do 14º e 15º Cursos de Aperfeiçoamento. Cf. Anexo A.

<sup>125</sup> CASTRO, Josué de. *Geografia da Fome*. A Fome no Brasil. Empresa Gráfica “O Cruzeiro” S.A, 1946, p.277. Citado por CÂNDIDO, 1971, p.151.

a professora-aluna, responsável pelo diário do Clube de Saúde, descreveu: “Dr. Euzébio nos disse que com esta apuração vimos que o bócio, pediculose, manchas e anemia estão predominando nas crianças e combateremos isto com a merenda escolar, sendo este o melhor remédio, porque completará a alimentação das crianças” (DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE, mar-jul. 1952, fl.91).

Uma merenda escolar, “simples e barata”, composta, por exemplo, de leite desnatado, rapadura e banana, seria suficiente para “influir favoravelmente sobre o desenvolvimento corporal das crianças, sobre a sua saúde geral e, conseqüentemente, no melhor aproveitamento da escola”, destaca o jornal Mensageiro Rural.<sup>126</sup> Uma professora do interior de Minas, em carta ao mesmo jornal, relatava as condições alimentares de seus alunos: “notava em alguns dos meus alunos rostos pálidos, viviam chorosos, sem motivo aparente, nunca pensando que fosse falta de alimento. Depois que fundei a ‘cantina’, foi uma melhora de espantar” (MENSAGEIRO RURAL, fev. 1954, fl.4).

Como se verifica, a proposta de educação e de saúde para as populações rurais compreenderia o conhecimento e a aproximação com as suas condições de vida, para uma atuação eficaz na superação da “rusticidade” do camponês e do “atraso” de seu meio. Defendia-se a necessidade da “reforma” do homem rural, sem a qual o investimento em uma recuperação econômica não seria suficiente. Rui Ramos, em conferência no Congresso de Municípios, desenvolveu sua fala acerca da reforma agrária. Para o deputado federal,

a reforma agrária no Brasil, é muito mais do homem do que da terra. Quem precisa ser reformulado neste país é o pobre homem rural, e não a terra brasileira. (Muito bem – palmas).

Quando ouço falar, por exemplo, em desapropriação da terra, sempre digo que antes de desapropriar a terra, precisamos *apropriar* o homem (palmas) (REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1954, p.79).

Essa ideia de que os entraves para o desenvolvimento econômico dependiam da resolução de problemas básicos é analisada por Arturo Escobar, a partir da compreensão de que, após a Segunda Guerra Mundial, houve a “invenção” de um personagem: o homem subdesenvolvido. As representações produzidas acerca desse personagem, tido como “rústico”, constitui-se a partir da “ausência”: “o analfabetismo que impede o enriquecimento; a desnutrição que inibe a presença de

---

<sup>126</sup> Texto sem autoria. MENSAGEIRO RURAL, out. 1953, p.2.



uma juventude saudável às portas das fábricas; a obsolescência do instrumento ‘ultrapassado’ a amparar a dinâmica da economia e assim por diante”.<sup>127</sup>

Para superar os atrasos econômicos seriam necessárias, então, políticas de intervenção junto a essas populações, que precisavam ser “retiradas da própria precariedade mediante a aplicação de técnicas que traziam a prosperidade [...]” (FREITAS, 2005, p.20). O propósito de retirar a população rural da sua própria precariedade constitui-se a partir da desqualificação do homem rural e do seu modo de vida: “desqualificar a experiência de outrem é condição prévia para criar um campo de autoridade sobre a pessoa, descrita como não-pessoa e sobre seu lugar, descrito como não-lugar” (FREITAS, 2005, p.22). Nessa direção, Rui Ramos caracteriza o homem rural brasileiro como “uma figura estranha, de difícil definição e conceituação. O homem rural brasileiro é, em primeiro lugar, uma figura instável, que vive na intranquilidade e na insegurança”.<sup>128</sup> Helena Antipoff, por sua vez, referia-se aos filhos dos camponeses como “nus, famintos, doentes e ignorantes” (COLETÂNEA, 1992, p.101).

Há aí um conjunto de representações sobre o habitante do campo, que reflete a necessidade de uma “reforma” do homem rural, a partir da melhoria dos seus padrões de vida, rumo a uma sociedade moderna e civilizada. Marcos Cezar de Freitas (2005) destaca a ideia da escola como o lugar, por excelência, da passagem do não-moderno para o moderno, do rústico para o polido e da ignorância para a luz. Nessa perspectiva, seriam a escola rural e o professor imprescindíveis para a constituição do “novo” homem rural. Em 1940, em jornal do Rio de Janeiro, publicava-se uma crônica sobre uma escola rural do Estado, que reflete o lugar dessa escola na transformação dos hábitos e costumes dos alunos:

E os caboclinhos mal penteados, com o narizinho escorrendo, com frieiras nos pés, dente furado, perebinha nos joelhos, esforçando-se por desenhar num farrapinho de papel a forma das maiúsculas e minúsculas... Tudo de barriguinha vazia: fiquei vendo a caneca de lata do café matinal, e o pãozinho microscópico, seco e insípido...

Fiz, então, uma sobreposição mental de imagens: apareceu a professora limpa, simples, compreensiva, e abriu aquelas janelas e portas, por onde o sol se precipitou. E com o sol chegaram os caboclinhos sorrindo, com o cabelo aparado, e a carinha gorda e bem lavada. E ela examinou-os um por um: cabelo, olhos, orelhas, nariz, dentes, pescoço, unhas, roupa. E foi lavar as mãozinhas dos Aristóteles, que tinha brincado com o barro no caminhão, e, enquanto as lavava, dizia: “Você tem um nome muito difícil... Você devia chamar-se João.” Depois, cortou um pedacinho da unha do Tertuliano, e amarrou melhor a fitinha da trança da Semíramis (ESCOLA RURAL, 1953, p.29).

---

<sup>127</sup> ESCOBAR, Arturo. Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton: Princeton University Press, 1995. Citado por FREITAS, 2005, p.20.

<sup>128</sup> REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1954, p.77.

Dessa maneira, buscava-se, entre outros aspectos, superar a suposta inferioridade social e cultural dessa população, associada a um passado “rústico”, “arcaico” e “primitivo”.<sup>129</sup> Um exemplo interessante dessa negação foi observado no combate às crenças em “curandeirismos”, em favor dos saberes médicos e científicos. Gondra (2000) destaca, no âmbito do discurso médico, já no século XIX, a busca de sua legitimidade em nome da crença no poder do conhecimento e da razão, contra os discursos e as práticas dos chamados “charlatães” – homeopatas, medicina oriental, curandeiros, benzedeiros, bruxos, etc., saberes esses não-autorizados e sem competência científica.

Antônio Cândido, em sua pesquisa em Bofete (SP), indica a influência progressiva da racionalidade médica nas práticas terapêuticas dos caipiras paulistas. Tal fenômeno, contudo, não fez desaparecer as crenças nos remédios populares. Na comunidade investigada por Cândido, identificou-se a presença de benzedoras, curadores e um farmacêutico. Porém, verificou-se que, na prática, os caipiras recorriam tanto ao saber médico quanto às crenças populares. Conforme Cândido,

Certo parceiro da Baixada, por exemplo, tem um filhinho que andou muito doente, inclusive de três pneumonias [...] Tratou primeiro com o farmacêutico da vila, sem resultado; o de Pardinho, no alto da Serra, deu mais certo; mas quem resolveu foi o médico de Botucatu. No entanto, ao mesmo tempo submete-o às benzedoras e fez promessa de levar fotografias do menino à Capela do Socorro e a Pirapora. E, na fase final do tratamento, já estando ele bom, recorreu ao *curador* branco acima referido. Levou-lhe uma camisolinha do convalescente, e este benzeu, fazendo grande efeito... (CÂNDIDO, 1971, p.183).

É recorrente, nos relatos dos diários e nos periódicos pesquisados, o costume da população rural de buscar o tratamento terapêutico nessas crenças, sempre tratado nos textos em tom denunciativo. Em visita à casa de um funcionário da Fazenda do Rosário, a enfermeira do Curso de Aperfeiçoamento relatou que ele havia sofrido uma torção no pé. Sua surpresa foi descobrir a maneira como vinha se tratando:

- Quê é isso que você pôs no pé, José?  
- Foi um emplastro de estrume de vaca.  
- Mas, José, que absurdo! Isso é um perigo! Se você tem aí algumas esfoladuras na pele, uma feridinha... pode até apanhar tétano! Lave esse pé depressa!  
- ?!  
(...)

---

<sup>129</sup> Marcos Cezar de Freitas (2005) discute as várias formas de compreensão da infância e da juventude “rústica”, “arcaica” e “primitiva”, no âmbito do pensamento social e educacional.

Até quando, meu Deus, até quando veremos nossas populações rurais entregues a essa ignorância? Professor rural, onde estás? (MENSAGEIRO RURAL, jun. 1953, p.4).

Deposita-se no professor da escola primária rural, a responsabilidade de combater essas práticas da tradição popular. A professora-aluna Amélia Antunes de Souza ressaltou o dever do professor de orientar a população rural para os meios científicos de prevenção de doenças e de preservação da saúde, visto que nos meios rurais ainda imperava a “ignorância”:

Os doentes de poucos recursos econômicos, consultam antes curandeiros, procuram homens ignorantes e inescrupulosos...

É nesta ocasião que a professora deve agir, encaminhando o doente para centros médicos e, na ausência destes, o que muitas vezes acontece na roça, deve a professora valer-se de seus conhecimentos em matéria de enfermagem e cuidados aos doentes (ESCOLA RURAL, out-dez. 1948, p.37-38)

Na II Semana Ruralista, em Santo Antônio do Amparo (MG), o médico Dr. Wilson, esclarecendo o tema: “Como combater as superstições”, destacou a função do professor rural:

Conheço casos idênticos de vítimas dessa triste ignorância, pessoas que lastimam a perda de um ente querido por terem chamado o “curandeiro”. Vocês também talvez os conheçam. Convém divulgar esses casos, mas sobretudo ter sempre de prontidão na sua “Caixa de Emergência” os soros referidos e aplicáveis na “hora H”... Assim cresce o prestígio do professor rural e diminui a superstição... (MENSAGEIRO RURAL, dez.1953, p.3).

Enfim, pretendia-se “reformatar” e educar os corpos da população rural, considerada doente, anti-higiênica, mal alimentada, ignorante. Desejava-se transformar homens e mulheres do meio rural em sujeitos civilizados e responsáveis pelo desenvolvimento e pela modernização de seu meio. As práticas higienistas, desenvolvidas nos cursos de formação de professores, produziram novos modos de comportamento e de “educação dos hábitos”. Vale notar, entretanto, que o processo de educação dos corpos – portadores de novas atitudes, gestos, sensibilidades – é carregado de contradições e tensões entre as propostas de civilização do campo e as condições concretas para seu desenvolvimento.

## CAPÍTULO 4. TENSÕES E CONTRADIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO RURAL: O CASO *VÁRZEA DO PANTANA*

A política do governo mineiro em investir na educação rural se constituiu, entre outros aspectos, como um meio de melhoria das condições de vida da população do campo e de suas possibilidades de fixação no meio rural. A escola primária rural equipada e o professor bem preparado teriam a função de promover, nas palavras Milton Campos, uma “civilização rural”.<sup>130</sup> Observamos que o desenvolvimento de uma pedagogia rural nos cursos de formação de professores da Fazenda do Rosário se configurou como uma proposta educativa diferenciada para a escola primária dos meios rurais.

Como, afinal, essa pedagogia se desenvolveu na perspectiva dos moradores da comunidade circunvizinha à Fazenda do Rosário? Como ocorreu a interação das instituições do Rosário com a população local? Quais eram as suas condições de vida e suas reais necessidades de melhoria? Parte dessas questões fundamentou o desenvolvimento de uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG),<sup>131</sup> em 1959, denominada “*Várzea do Pantana: interação e transição*”.<sup>132</sup>

Neste capítulo, serão analisados os dados interpretativos, produzidos pelo estudo de *Várzea do Pantana*, relacionando-os com algumas das problematizações referentes à constituição das propostas educativas da Fazenda do Rosário, já apresentadas nesta dissertação. Veremos que a “filosofia educativa rosariana” se desenvolveu em um campo de tensões com as expectativas educacionais dos moradores daquela comunidade. *Várzea do Pantana* traz, assim, indícios acerca da implementação das propostas de educação rural; contudo, a partir de uma perspectiva

---

<sup>130</sup> GUSTIN; MURARI, 2005, p.73.

<sup>131</sup> O CRPEMG foi criado em 1956, como parte do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), com o objetivo de promover estudos e pesquisas acerca dos problemas educacionais e culturais, para fundamentação e redefinição de políticas públicas de educação no país. A expectativa seria envolver profissionais especializados e intelectuais das universidades na compreensão dos problemas educacionais, tendo em vista a constituição de parcerias entre a pesquisa educacional e as ciências sociais, principalmente, a sociologia e a antropologia. Em resposta às demandas locais e aos projetos políticos específicos de cada Estado, pretendia-se, no âmbito do CRPEMG, produzir diagnósticos sobre a realidade educacional local e regional. Foi nessa perspectiva que se realizou a pesquisa: “*Várzea do Pantana*”. Sobre o CRPEMG, ver Maria do Carmo Xavier (2007), que em sua tese de doutorado, investigou o processo de criação e organização do CRPEMG, baseando-se na “*produção de sentido*” conferido ao Centro, pelos sujeitos envolvidos com a organização dessa instituição.

<sup>132</sup> Pantana e Sumidouro eram os nomes das fazendas adquiridas pelo Instituto Pestalozzi, em 1939, para instalação de uma escola-granja para “crianças excepcionais” que, como já afirmamos passou a denominar-se Fazenda do Rosário.

diferenciada, ou seja, é o olhar da comunidade local sobre a instalação e o funcionamento das instituições educativas da Fazenda do Rosário.

#### **4.1. O desenvolvimento da pesquisa do *Pantana***

Em fins da década de 1950, com a proximidade do vigésimo aniversário de fundação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (Fazenda do Rosário), Helena Antipoff propôs, ao CRPEMG, o desenvolvimento de um estudo acerca das realizações das instituições educativas do Rosário e seu impacto na comunidade local. Seria essa a primeira pesquisa sociológica desenvolvida pela Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro. Com o auxílio do professor Oracy Nogueira, da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CBPE e do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE),<sup>133</sup> o estudo foi desenvolvido por uma equipe de pesquisadores da divisão de estudos sociais do CRPEMG.

O grupo era composto pelos professores: Hiroshi Watanabe e Welber da Silva Braga, coordenadores dos trabalhos e chefes da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais; Toracy Assis Bastos e José Nilo Tavares;<sup>134</sup> Nilza da Silva Rocha, Bacharel em Pedagogia; Onira de Carvalho Barros, Gladys Mary Corfield e Fany Spigelman, Bacharéis em Ciências Sociais pela Universidade Minas Gerais; o estudante de Ciências Sociais, Lourival Costa Pinheiro Coelho<sup>135</sup> (WATANABLE *et al.*, 1962, p.22).

A proposta inicial seria realizar um balanço acerca da interação das instituições do Rosário com a população local, a partir de três perspectivas:

- a) um levantamento da história das Instituições da Fazenda do Rosário, com os objetivos que inspiraram sua fundação, a orientação doutrinária ou teórica que lhes imprimiu sua iniciadora, organização que têm tido e os programas de atividade que têm desenvolvido até o presente;
- b) uma tentativa de reconstituição das condições de vida, na área circunvizinha, à época da implantação das Instituições;

---

<sup>133</sup> O PABAAE, fruto de acordo entre Brasil e EUA, funcionou em Belo Horizonte, entre os anos de 1956 e 1964. Atuou, principalmente, na formação e qualificação de professores, através da realização de cursos, divulgação e produção de materiais didáticos. Cf. XAVIER, 2005.

<sup>134</sup> Toracy Bastos era livre docente da Cadeira de Didática Geral do Curso de Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade Minas Gerais e professor contratado do curso de Ciências Sociais da mesma faculdade. José Tavares, por sua vez, era professor contratado da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Minas Gerais. Em colaboração com os professores coordenadores, Bastos e Tavares foram responsáveis pela análise e interpretação dos problemas metodológicos da pesquisa e da educação na área estudada. Os quatro citados são os autores do livro publicado, em 1962, *Várzea do Pantana – Interação e transição: uma pesquisa sociológica*.

<sup>135</sup> Esses outros participantes da pesquisa foram os responsáveis pela coleta e tabulação do material de pesquisa.

c) um levantamento das atuais condições de vida da população circunvizinha, com ênfase em suas relações com as Instituições e na influência que têm os moradores recebidos destas (*Ibdem*, p.16).

No entanto, a pesquisa se limitou ao “item c” que, de acordo com os autores, já fornecia ampla gama de materiais para a compreensão dos objetivos iniciais do trabalho. Os procedimentos metodológicos seguiram, inicialmente, a delimitação do espaço da comunidade circunvizinha coberta pelas instituições da Fazenda do Rosário, que perfazia um raio 4,5 km, 85 casas, num total de 469 moradores (241 do sexo masculino e 228 do sexo feminino). O objetivo central da pesquisa seria, pois, analisar as condições de vida da população local, compreender a *função*<sup>136</sup> das instituições educacionais instaladas na Fazenda do Rosário – a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1939), a Escola Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo (1949) e o Instituto Superior de Educação Rural (1955) – e suas interações com o grupo de moradores.

Maria do Carmo Xavier (2006) caracteriza esse trabalho como aquele que inaugurou em Minas Gerais o lugar institucional da pesquisa em educação e em ciências sociais, à medida que ofereceu novos procedimentos de pesquisa para se investigar a questão educacional. Trata-se de um trabalho de caráter científico, vinculado à administração pública e desenvolvido por profissionais e pesquisadores qualificados. Durante meses, esse grupo percorreu as casas e entrevistou moradores, em uma rigorosa pesquisa sociológica sobre as condições de vida daquela comunidade. Era, dessa maneira, um estudo criterioso desenvolvido a partir

de procedimentos metodológicos típicos da pesquisa de campo: observação etnológica e etnográfica, apoiada em números e palavras, apresentados com lucidez e clareza. Simbolicamente reforçava o poder do arsenal teórico e metodológico das ciências sociais para o enfrentamento das questões postas pelas mudanças advindas do desenvolvimento (XAVIER, 2006, p.10).

A pesquisa apresenta, então, um conjunto de informações acerca das características da população local, de suas condições econômicas, habitacionais e educacionais, de seus hábitos

---

<sup>136</sup> Baseados em Radcliffe-Brown, os pesquisadores esclarecem que o termo *função* refere-se à: “contribuição que uma atividade parcial faz à atividade total de que participa. A função de determinado uso social é a contribuição que ele faz à vida social total, como o funcionamento do sistema social (a estrutura social total de uma sociedade, juntamente com a totalidade dos usos sociais em que aparece essa estrutura e de que ela depende para a sua existência continuada) tem uma certa espécie de unidade, a que podemos chamar unidade funcional” (RADCLIFFE-BROWN, Função em Ciência Social. In: D. PIERSON (org.). *Estudos de Organização Social*). Cf. WATANABE *et al.*, 1962, p.31.

sociais e culturais. O quadro a seguir indica, resumidamente, os itens observados em *Várzea do Pantana*.<sup>137</sup>

Quadro 7: Dados analisados e apresentados na pesquisa *Várzea do Pantana* (Fazenda do Rosário – 1959)

<b>VÁRZEA DO PANTANA</b>	
Características da população local	Naturalidade
	Condições étnicas
	Composição etária e distribuição por sexo
	Constituição familiar
	Estado conjugal
	Organização profissional, social e comunitária
Condições habitacionais e econômicas	Organização espacial
	Distribuição de terras
	Posse
	Tipos de construções das moradias (paredes, forro, piso e cobertura)
	Instalações existentes: abastecimento de água, luz elétrica e aparelho sanitário
	Equipamentos domésticos: ferro de passar roupa, aparelho de rádio, filtro de água e geladeira
	Atividades econômicas desenvolvidas pelo grupo e produção vegetal, animal e mineral das propriedades
Hábitos sociais e culturais	Leitura de jornais e revistas
	Ouvir rádio
	Frequentar cinemas
	Filiação às associações religiosas, esportivas, de classe e previdenciária
Situação educacional	População em idade escolar
	Escolaridade
	Organização escolar (numero de escolas, de alunos, frequência, conclusão do ensino primário)
	Expectativas da população em relação à escola e ao professor
	Contatos da família com a instituição educativa.

Fonte: WATANABE *et al.*, 1962.

<sup>137</sup> Todas essas informações são apresentadas em 7 capítulos: “A população da área”, “Condições Habitacionais”, “Estabelecimentos Rurais”, “Trabalho e Mobilidade”, “Comunicação em massa”, “Associação Voluntária”, “A Educação no grupo local”.

Na pesquisa do *Pantana*, elaboraram-se, a partir dos dados extraídos do trabalho empírico, comparações com indicadores estatísticos da Favela do Morro do Querosene (BH) e dos Censos Demográficos do Estado de Minas Gerais e do Brasil. Essa nos pareceu uma tarefa bastante profícua, pois, por meio de sua realização, apresentaram-se dados sobre as características da comunidade da Fazenda do Rosário, em relação aos indicadores das localidades rurais, urbanas e suburbanas do Estado e do País. Observou-se que alguns dados produzidos pela pesquisa se assemelham aos indicadores de localidades rurais do Estado de Minas e do Brasil. Outras informações, por sua vez, relacionam-se e se situam entre os “dois pólos – o urbano e o rural”, com índices mais próximos dos apresentados pelas áreas suburbanas (WATANABE *et al.*, 1962, p.122).

Esta escolha metodológica de comparar as análises produzidas pela pesquisa com indicadores de localidades rurais e urbanas foi justificada pelos pesquisadores com certa ressalva. Para eles, essa teria sido uma opção para facilitar a compreensão das análises realizadas. Entretanto, os pesquisadores afirmam estar atentos a uma possível crítica à pesquisa, pela utilização de uma perspectiva dicotômica rural-urbano. Nesse sentido,

Caberia, nesta altura, observar que os conceitos de “rural” e “urbano” não tem independência total e apenas para efeito de trabalho poderíamos, no caso, atribuir características específicas “urbanas” à cidade e “rurais” ao campo. O que ocorre na realidade é a coexistência das categorias, que aparecem tanto na cidade como no campo, na medida em que o campo seja “mais rural” ou a cidade “mais urbana” (*Ibidem*, p.238).

Nesses termos, os autores concluem que a julgar por alguns aspectos “a área pesquisada está deixando para trás uma situação tipicamente rural e evoluindo para uma situação urbana, estando mais próxima, no momento, das condições encontradas no país para os domicílios de zona suburbana” (*Ibidem*, p.125).

#### **4.2. A formação da “*mentalidade ruralista*” em face ao processo urbanizador**

Observou-se que a proposta pedagógica idealizada por Antipoff se desenvolveu em um contexto de tensões com a comunidade local. Os pesquisadores de *Várzea do Pantana* destacam:

O grupo de moradores da área da “Fazenda do Rosário” e as instituições (ISER, Escola Normal, Sociedade Pestalozzi) são discrônicos em seus procedimentos sociais.



O primeiro integra rapidamente toda uma série de padrões urbanos, enquanto as segundas difundem padrões de comportamento de racionalização de ajustamentos rurais (WATANABE *et al.*, 1962, p.29).

Nota-se, contudo, certa preocupação em não desqualificar a proposta pedagógica idealizada e implementada por Helena Antipoff, na Fazenda do Rosário. Em algumas passagens do livro, os autores ressaltam sua admiração e respeito pela obra de Antipoff:

Esperamos que sejam compreendidos os intentos da análise que, mesmo apontando deficiências e falhas, não tem o objetivo de simplesmente criticar ou destruir iniciativas tão louváveis como as da Fazenda do Rosário. Julgamos ser de nosso dever apontar tudo que se constituía em inadequação dentro do contexto sócio-econômico local para que se possam tomar medidas que visem saná-la; aliás, faz parte do plano presente apontar fatos concretos e reais da ação das Instituições para que se possam ter uma base sólida para o planejamento das futuras atividades das autoridades competentes (*Ibidem*, p.248).

Abgar Renault, então diretor do CRPEMG, no prefácio do livro *Várzea do Pantana*, também destaca a competência e o “riquíssimo conteúdo técnico e espiritual” da educadora. Para Renault, o que havia falhado teria sido causa do amplo processo de urbanização pelo qual a população local vinha passando, já que a finalidade das instituições educativas da Fazenda do Rosário deveria ser mesmo “a vida rural e a educação a ela apropriada”.<sup>138</sup>

O plano de investir em uma proposta pedagógica diferenciada para o meio rural era visto como um meio de introduzir naquela população os benefícios de um padrão de vida urbano, contudo, implementado no próprio meio rural. A fundamentação da pedagogia rural das instituições educativas da Fazenda do Rosário se constituía, então, a partir de um discurso ambíguo: à medida que enaltecia o trabalho e a vida na roça, valorizava sua superação, introduzindo saberes e valores associados à vida urbana (VEIGA; PINHO, 2009).

Vale ressaltar que a proposta de pedagogia rural não se referia à negação de uma estrutura econômica agrária, tanto que nos cursos de formação de professores rurais identifica-se a presença de um conjunto de práticas relacionadas ao trabalho agrícola. Seria, a educação, essencial para a formação da “*mentalidade ruralista*” do habitante rural, que consistia no aproveitamento racional de seus recursos, para o progresso econômico, social e cultural, a partir das zonas rurais (COLETÂNEA, 1992).

A proposta de que a escola primária no campo desenvolvesse atividades práticas rurais nem sempre se apresentava como um interesse dessa população. “O Senhor sabe, né? A gente é

---

<sup>138</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.10.

pobre. Se eles [os filhos] não conseguirem estudar, tem é de ficar na lavoura mesmo, igual ao pai”.<sup>139</sup> A escola é vista como um local da aprendizagem de saberes que lhes proporcionariam uma ascensão social e profissional, um “status”, e não, de conhecimentos que eles consideravam já ter acesso, como as práticas agrícolas.

Com efeito, na pesquisa do Pantana, quando perguntados sobre os objetivos da educação escolar, quase 70% da população local relacionava a finalidade da escola a critérios “utilitaristas” ou “práticos” e “imediatos”, como a “ascensão social”, a “adequação vital” e a transmissão de “técnicas básicas” (WATANABE *et al.*, 1962, p.327). A expectativa dos pais seria que, através da escola, seus filhos pudessem seguir carreiras identificadas com profissões tradicionalmente urbanas, como engenharia, medicina, odontologia, advocacia. Em relação ao futuro das filhas, as aspirações relacionavam-se com o magistério, a costura, o bordado e os serviços domésticos. Verifica-se que a influência do ideal profissional urbano é maior na carreira dos meninos do que na “carreira” das meninas (*Ibidem*, p.242-243).

Identifica-se, desse modo, mais uma tensão entre as propostas de educação para os meios rurais e as expectativas educativas dessa população. Uma moradora da comunidade comenta as atividades dos Clubes Agrícolas das Escolas Reunidas Dom Silvério, onde estudavam seus filhos: “Para trabalhar de enxada, eles trabalham aqui, que é terra deles. E lá não dá lucro nenhum. Eles trabalham o ano inteiro, e nas férias morre tudo. Eles deixam secar, entra animal e come... Se eu não fosse sozinha, já tinha ido lá reclamar, mas as outras acha que a professora vai ficar com raiva” (*Ibidem*, p.188).

A principal expectativa da população em relação às instituições educativas da Fazenda do Rosário não se referia, então, à formação “ruralista”, fato esse provavelmente relacionado ao processo de urbanização pelo qual a comunidade vinha passando. O processo de interação da comunidade com os modos de vida urbanos se apresentava de maneira mais intensa do que as orientações das instituições poderiam supor:

Parece que o principal problema que enfrentam as Instituições em suas tentativas de ação normativa sobre o grupo local é o da oposição entre ideais ruralistas – representados pelas Instituições – e ideais urbanos de vida, que começam a penetrar na área, através de contatos superficiais, porém prolongados, com a Capital do Estado, e na medida em que esta também vai se transformando em metrópole (*Ibidem*, p.189).

---

<sup>139</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.188.

Para Antonio Cândido, o amplo processo de urbanização, associado à expansão industrial e à abertura de mercados, do período, influenciou diretamente nos meios de vida e nas formas de organização social e cultural do habitante rural. Segundo Cândido,

Surgem assim, para o caipira, necessidades novas, que contribuem para criar ou intensificar os vínculos com a vida das cidades, destruindo a sua autonomia e ligando-o estreitamente ao ritmo da economia *geral*, isto é, da região, do Estado e do País, em contraste com a economia *particular*, centralizada pela vida de bairro e baseada na subsistência. Doravante, ele compra cada vez mais, desde roupa e os utensílios até alimentos e bugigangas de vários tipos; em conseqüência, precisa vender cada vez mais. [...] Por outras palavras, surgem relações compatíveis com a economia moderna, o que vai incorporando à sua esfera (CÂNDIDO, 1971, p.165).

Esse processo vai aproximando, cada vez mais, o habitante rural do universo de vida urbana. Desse modo, a urbanização em curso na comunidade parece atropelar a proposta educativa do Rosário, que incluía, inclusive, o desenvolvimento e a urbanização da área, objetivando a criação de uma “cidade rural”.<sup>140</sup>

Pode parecer óbvio, mas de fato a pesquisa de *Várzea do Pantana* indica que, mesmo sendo um estudo realizado em uma comunidade específica do interior mineiro, as transformações e reordenamentos sociais do país influem diretamente na organização comunitária e individual da população. Nesses termos, Norbert Elias e John Scotson (2000), no estudo de *Os estabelecidos e os outsiders*, destacam: “*Grosso modo*, a pesquisa indicou que os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p.16).

É especialmente na relação urbano-rural que os pesquisadores de *Várzea do Pantana* indicam as falhas da proposta e da interação das instituições educativas do Rosário com a população local. Segundo os pesquisadores, a relação “não-funcional” entre as instituições educativas e a população poderia ser explicada, relativamente, por um “intenso processo de desagregação social em curso na área, com origens na crescente polarização urbana do grupo, cujos valores e padrões se encontram, quando não em cheque, pelo menos temporariamente em grande instabilidade, até que se defina mais claramente a linha de mudanças que será seguida” (WATANABE *et al.*, 1962, p.168).

---

<sup>140</sup> COLETANEA, 1992, p.113.

Segundo Abgar Renault, as falhas da proposta educativa da Fazenda do Rosário não teriam sido a organização das instituições em si: “Rigorosamente, aliás, nada falhou. Ocorreu, sim, inesperada aceleração de um processo urbanizador, que, contagiando, atraindo e polarizando a população rural, alterou seus ideais e mudou a direção da maioria dos elementos dessa sociedade”. Nessa direção, Renault ainda completa:

quando tais instituições foram criadas e a sua alça de mira se colocou naquela direção, o meio social em que se instalaram era um meio rural, caracteristicamente, rural. Mas o tempo andou, e o que era campo foi aos poucos, sofrendo influências inesperadas: a distância entre Várzea do Pantana e Belo Horizonte, que parecia longa, talvez imensa, em 1939, entrou de encurtar; e vir à Capital e retornar no mesmo dia passou primeiro a ser coisa possível e, depois, fácil e sem incômodos maiores. Assim foi que os olhos dos habitantes da pequena área se desviaram, inscientemente, do horizonte fechado e próximo e se dirigiram para o mais longínquo e nele se fixaram (*Ibidem*, p.10-11).

Essa é uma questão primordial para a compreensão da proposta educativa de Antipoff, e, hipoteticamente, talvez tenha sido essa uma das surpresas da educadora com as conclusões de *Várzea do Pantana*. Em palestra proferida na Associação Brasileira de Educação, em 1950, Helena Antipoff destacou que os cursos de formação de professores rurais e os “institutos de organização rural” (IOR) deveriam se localizar:

em sítios não demasiadamente afastados dos centros urbanos, mas o suficiente para não serem perturbados pela cidade, e dela receberem, em sua fase de organização, principalmente, a contribuição cultural necessária. Assim, a distância de 20 a 30 Km é a que parece ser a melhor, desde que seja possibilitado o transporte e tornado fácil o acesso (COLETÂNEA, 1992, p.72).

A pesquisa indica exatamente a proximidade com Belo Horizonte (28 km), com o parque industrial da cidade de Betim (18 Km) e a facilidade de transporte, devido à presença da Estrada de Ferro Central do Brasil,<sup>141</sup> como causas para as falhas do projeto pedagógico do Rosário. A facilidade da mobilidade espacial<sup>142</sup> e a atração que os meios urbanos e, principalmente, a capital do Estado possuíam sobre as populações rurais indicam para a expectativa de desenvolvimento de um padrão de comportamento urbano. Segundo os pesquisadores, o grupo de moradores recebia constantemente influência dos modos de vida urbanos:

---

<sup>141</sup> A Estrada de Ferro Central do Brasil foi construída em 1912 e possuía uma linha que ligava Belo Horizonte ao Rio de Janeiro. Havia uma estação em Ibirité (WATANABE *et al.*, 1962, p.166).

<sup>142</sup> Vale destacar que alguns professores dos cursos de formação docente da Fazenda do Rosário residiam em Belo Horizonte e vinham, quase diariamente, à Fazenda para ministrarem suas aulas.

Em termos mais simples: em volta das Instituições escolares existe uma população que, ainda que rural, participa de um processo intenso de substituição de valores, no sentido de urbanização. Observa-se que tanto o ISER como a Escola Normal Rural estão colocados fisicamente na área do grupo estudado, mas não se pode, de forma alguma, destacar inter-ações, quer sociais, quer ecológicas (WATANABE *et al.*, 1962, p.29).

Desse modo, os pesquisadores de *Várzea do Pantana* constataram que, apesar das contribuições indiscutíveis das instituições educativas do Rosário ao sistema educacional mineiro e do índice de aceitação das instituições do Rosário entre os moradores ser muito elevado, no âmbito local, havia uma “distancia social” entre essas instituições e a população circunvizinha. Em outras palavras, para Watanabe *et al.* a presença física das instituições rosarianas não se transformaram em uma presença social.<sup>143</sup>

Essa é uma informação que necessita ser problematizada, já que contradiz a proposta pedagógica de educação rural do complexo da Fazenda do Rosário. Observamos que, na constituição da pedagogia rural dos cursos de formação de professores, propunha-se a realização de práticas que aproximassem os sujeitos envolvidos nos cursos com a comunidade rural de Ibirité. A ideia de que a escola deveria extravasar seus limites de atuação, ir além do ambiente escolar, tal qual identificamos em algumas das atividades desenvolvidas nos Clubes Agrícolas e de Saúde, dos Cursos de Aperfeiçoamento, não foi indicada pela pesquisa de *Várzea* como uma prática recorrente das instituições educativas rosarianas. A educadora Helena Antipoff, em 1966, discorreu acerca da filosofia e da experiência educativa da Fazenda do Rosário. Entre esses aspectos, ela destacou:

Merece atenção especial o trabalho sistemático com os moradores das localidades rurais, bem como os servidores de instituições particulares ou oficiais que ali funcionam, no sentido de melhorarem suas hortas e criações, construírem melhores habitações, mantendo-as em estado de higiene e boa conservação, cuidarem de seus lares e educarem melhor seus filhos...

Da assistência continua – através de escolas, cursos, posto de puericultura, serviços religiosos, centro social rural, com suas reuniões, palestras, conselhos, práticas e pregações da variada recreação do povo – pode-se esperar que surja uma comunidade civilizada e despertada para problemas do bem-estar material e espiritual de sua gente (COLETÂNEA, 1992, p.171).

A pesquisa de *Várzea do Pantana*, entretanto, indica o afastamento e o pouco contato entre as instituições e a comunidade. Os pesquisadores chegam a essa conclusão através de um conjunto de dados acerca da expectativa da população quanto às lideranças locais, ao auxílio

---

<sup>143</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.33.

peçoal e institucional, à assist4ncia com serviços que as instituiçoes prestavam à populaçao. Quanto à liderançaa, por exemplo, 60% da populaçao entrevistada sugere que o professor seria o mais indicado para ocupar um lugar de líder na comunidade local. Essa é uma constataçao interessante, pois se relaciona com as expectativas de ser o professor primário rural um “líder” de sua comunidade. Todavia, o lugar de liderançaa na comunidade local da Fazenda não foi indicado para os professores que ocupavam cargos de direçao das instituiçoes educativas do Rosário, mas para aqueles que possuíam mais contato com a comunidade, o que era compreensível. Para os pesquisadores, as “relaçoes se estabelecem muito mais em termos pessoais do que institucionais, uma vez que muitos desconhecem, nas fases primárias dos contatos, as finalidades exatas e a estrutura das instituiçoes”<sup>144</sup>.

Nessa perspectiva, há informações sobre a interaçao da comunidade, especificamente, com as instituiçoes educativas – a Sociedade Pestalozzi, a Escola Normal Regional e o ISER. Observou-se que o maior contato com essas instituiçoes ocorria no âmbito “social”: festas, missas, exposiçoes, cinema; eventos esses que ocorriam ocasionalmente. O quadro a seguir indica os contatos sociais, econômicos e educacionais da populaçao com as instituiçoes educativas da Fazenda do Rosário.

Quadro 8: Uso das instituiçoes da Fazenda do Rosário (Apuraçao por indivíduo)

	Contatos sociais	Contatos econômicos <sup>145</sup>	Contatos de natureza educacional
Sociedade Pestalozzi	58,82%	18,82%	9,41%
Escola Normal Regional	61,17%	21,17%	5,88%
ISER	61,17%	27,05%	5,88%

Fonte: WATANABE *et al.*, 1962, p.173.

Vale notar que a menor porcentagem de interaçao com as três instituiçoes referem-se ao contato educacional, o que é significativo já que o objetivo principal dessas instituiçoes é justamente o desenvolvimento da educaçao nos meios rurais. Observou-se que o contato

<sup>144</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.169.

<sup>145</sup> Refere-se a por exemplo, compra e venda de frutas, que eram bastante esporádicos.

educacional da comunidade se referia apenas à frequência dos alunos às escolas, não sendo identificadas relações dos pais com a escola ou com a professora.

Houve, inclusive, uma reclamação da população local, sobre o fato de que a Escola Normal Regional não selecionava moradores da comunidade para ingressarem em seu curso. Diziam eles serem preteridos em favor dos sujeitos de outras regiões. Contudo, para os pesquisadores de *Várzea do Pantana*, a população não teria razão nesse questionamento, já que “a Escola Normal tem por finalidade formar professoras rurais, e o mercado de trabalho na área já está saturado. Não seria lógico admitir indefinidamente elementos locais que depois ficariam desempregados, se o interior luta com grande escassez de professores” (WATANABE *et al.*, 1962, p.51). Segundo dados apresentados por Antipoff, em 1950, havia um déficit de cerca de 3.000 professores primários nas zonas rurais mineiras, e necessitava-se capacitar outros 7.000 regentes, uma vez que somente 10% desse total possuía formação de normalista (COLETÂNEA, 1992, p.74).

Destaca-se, assim, que as interações sociais que se estabelecem naquela comunidade se apresentam de maneira mais intensa no âmbito das relações entre indivíduos-indivíduos, do que entre os indivíduos e as instituições. Desse modo, observou-se que, em casos de auxílio emergencial à doença, a maioria dos entrevistados (43%) respondeu que recorreria aos lavradores e aos professores, e 18% procuraria auxílio nas instituições educativas da Fazenda do Rosário. Apesar das condições das instalações e da estrutura da assistência médica do Rosário não serem as melhores, havia, com frequência, ou um médico ou uma enfermeira disponíveis para atender a comunidade. Watanabe *et al* indicam que, mesmo com todas as carências,

as Instituições estão em muito melhores condições de prestar um auxílio de emergência do que os moradores da área. O que pudemos deduzir dos dados numéricos colhidos na pesquisa é que as Instituições não tem grande penetração nesse campo por não conseguirem prestar assistência medico-sanitária constante e organizada ou por não conseguirem derrubar os hábitos tradicionais da medicina caseira, especialmente rica em zonas rurais (WATANABE *et al.*, 1962, p.171-172).

O contato comunidade-instituições se realizava, assim, mais por uma procura de prestação de serviço, do que por uma integração ou uma interferência das instituições na comunidade. Destaca-se, na pesquisa, que a população havia sido alheia à instalação das instituições do Rosário naquela área, mas já que haviam sido criadas, esperava-se delas ao menos “a prestação de serviços e favores, sendo elas os mais bem equipados e influentes estabelecimentos do local”

(*Ibidem*, p.192). Mesmo melhor equipado do que qualquer outro estabelecimento da região, as dificuldades de recursos, de materiais e de pessoal, faziam com que algumas dessas instituições tivessem uma atuação irregular, de tal maneira, que a população local não criava um vínculo permanente e não participava de seu funcionamento. O Posto de Puericultura e o Centro Social Rural, agências instaladas no complexo do Rosário em 1952 e 1958, respectivamente, refletem bem essa posição da população em relação aos serviços prestados pelas instituições.

O Centro Social Rural, subordinado à Comissão Brasileira de Assistência às Populações Rurais (CBAR),<sup>146</sup> destinava-se a congregar a população, dar assistência à comunidade, promover debates acerca de seus problemas mais preeminentes, realizar atividades recreativas e atividades artesanais, criar clubes para os adultos, jovens e crianças. Enfim, sua tarefa era “atender aos interesses coletivos e não individuais quanto à melhoria de nível de vida; desenvolvimento físico, intelectual, material e moral da população; desenvolvimento do espírito associativo, de ajuda mútua e cooperativismo; integração dos associados no grupo”.<sup>147</sup>

O Posto de Puericultura “D.Alcina Campos Taitson” foi criado próximo à sede da Sociedade Pestalozzi, e Dr. Euzébio Dias Bicalho, foi o primeiro médico convidado para assistir o posto. Tinha como finalidade a assistência e o amparo à infância e à maternidade, a difusão dos conhecimentos de higiene, de nutrição e da educação das crianças e das mães. O Posto de Puericultura se constituiu como um espaço de aprendizado para as professoras-alunas dos cursos de formação de professores da Fazenda do Rosário, como vimos nos diários dos Clubes de Saúde. Esperava-se que ele fosse, inclusive, um meio de estreitar o contato da instituição com a comunidade.

Em *Várzea do Pantana*, há dois relatórios acerca das atividades do Posto de Puericultura, em 1955 e 1959, respectivamente. Nota-se que os serviços prestados por essa associação referem-se à higiene infantil e ao pré-natal, às imunizações, aos tratamentos médicos, ao fornecimento de medicamentos e alimentos, à educação sanitária, às inspeções e visitas às escolas e à comunidade. Contudo, observa-se que, com o passar dos anos, as subvenções passaram a ser insuficientes e inconstantes, funcionando o Posto de forma precária e irregular.

A situação precária do Posto e a impossibilidade de aumentar suas instalações e

---

<sup>146</sup> Criada logo após a 2ª Guerra Mundial, a CBAR tinha por objetivo desenvolver projetos educacionais para as populações rurais, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores rurais especializados), realização de Semanas Ruralistas, criação dos Clubes Agrícolas e de Conselhos Comunitários Rurais. Cf. LEITE, 2002, p.32.

<sup>147</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.46.



incorporar à sua organização outros serviços que pudessem atender às crescentes necessidades de assistência médica da população, criaram nesta um descontentamento com o Posto que a levou a abandonar várias formas da colaboração que anteriormente lhes prestava, incluindo realização de festas e quermesses, doações e donativos e o comparecimento às primeiras; boa parte dos moradores da área tem preferido procurar médicos de Belo Horizonte ou no Posto Municipal do Barreiro.<sup>148</sup>

A procura por serviços prestados nos meios urbanos e, especialmente, na capital não se limitava ao atendimento médico. A população do campo recorria às cidades para os serviços de comércio, para o mercado de trabalho, para o divertimento. A pesquisa de *Várzea do Pantana* constatou que 36% da população entrevistada desejaria mudar-se ou aproximar-se dos meios urbanos.<sup>149</sup> O principal fator que atrairia a população para as cidades seria a expectativa de mudança de vida, devido às insatisfações com as condições econômicas do local.<sup>150</sup>

### 4.3. A cidade como “miragem da superação”

Segundo Jacques Le Goff, as funções essenciais de uma cidade, se considerarmos a longa duração, seriam a troca, a informação, a vida cultural e o poder (LE GOFF, 1998, p.29). Para o historiador, à imagem da cidade associa-se o comércio, o negócio, o dinheiro, a produção, a abundância, o prazer, a festa, a sociabilidade, as oportunidades de modernização. Desse modo, é a cidade o local onde a população do campo encontra a farmácia, o posto médico; é o lugar em que as pessoas “fazem a feira, assistem à missa, participam das festas, vendem o que resta de sua produção”.<sup>151</sup> Lá, veem outras oportunidades de trabalho e de vida. Para Le Goff (1998, p.91), “As cidades são, portanto, uma revolução, porque, como já se disse, sua aparência torna os homens livres e iguais, mesmo que a realidade, com frequência, permaneça longe do ideal”.

De acordo com Cândido (1971), a cidade torna-se para as populações rurais a “miragem da superação”,<sup>152</sup> que se consolida no abandono das atividades agrícolas e na passagem para um outro universo, da cultura urbana. A busca pela estabilidade e as “verdadeiras miragens econômicas e sociais, causadas pela insatisfação e o desejo de fuga”, constituem-se, assim, como

---

<sup>148</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.77-78.

<sup>149</sup> A causas do desejo de mudança seria, principalmente, por motivos econômicos (23,5%). Seguido por motivos familiares e sentimentais (8%), motivos educacionais (1%) e motivos não identificados (3%). (*Ibidem*, p. 194)

<sup>150</sup> A economia da região foi caracterizada como horti-granjeira, de subsistência (WATANABE *et al.*, 1962, p. p.161).

<sup>151</sup> MELLO e NOVAIS, 1999, p. 580.

<sup>152</sup> CÂNDIDO, 1971, p. 195.

os principais fatores do intenso processo de migração. Dados indicados por João Cardoso de Mello e Fernando Novais destacam o intenso movimento da população brasileira:

Foi assim que migraram para as cidades, nos anos 50, 8 milhões de pessoas (cerca de 24% da população rural do Brasil em 1950); quase 14 milhões, nos anos 60 (cerca de 36% da população rural de 1960); 17 milhões, nos anos 70 (cerca de 40% da população rural de 1970). Em três décadas, a espantosa cifra de 39 milhões de pessoas (MELLO; NOVAIS, 1998, p.581).

O habitante do campo vive, portanto, “uma aventura freqüentemente dramática, em que os padrões mínimos tradicionalmente estabelecidos se tornam padrões de miséria, pois [são] agora confrontados aos que a civilização pode teoricamente proporcionar” (CANDIDO, 1971, p.223). Trata-se das tensões e contradições entre os padrões mínimos e rústicos de vida da população rural e as normas, valores e níveis de vida abundantes e civilizados da vida urbana.

Uma das soluções que se apresentava para o acentuado processo de êxodo rural seria investir no desenvolvimento das condições de vida no campo, através da instalação de serviços urbanos, no próprio meio rural, como educação, saúde, atividades culturais e recreativas, associações e cooperativas. O Plano do governo de Recuperação Econômica, destaca, nesse sentido, que:

A disseminação de hospitais e escolas oferecerá a essas populações a assistência social que elas, anteriormente, só poderiam encontrar nos centros urbanos. O fomento da produção garantirá remuneração compensadora para o trabalho e elevará o nível de vida do trabalhador. Desta forma, o homem se sentirá preso à plaga onde nasceu, e os núcleos demográficos crescerão, possibilitando as grandes concentrações de população em todas as zonas do Estado (PLANO..., 1947, p.31).

No caso da Fazenda do Rosário, foram implantadas algumas instituições de assistência à comunidade. Porém, seu funcionamento foi dificultado pela precariedade das estruturas e pela irregularidade de suas atividades. Além disso, essa população se mostrava descrente com as possibilidades de melhorias nos próprios meios rurais. Uma professora rural de Paracatu (MG), em relato sobre o funcionamento de sua escola, ressaltou: “O homem humilde já se cansou das iludidas promessas dos seus superiores e hoje vive preso ao complexo de inferioridade. Portanto, o povo continua alheio às aspirações de uma nova escola. [...] Diziam mesmo, sem acanhamento: ‘Isto é boato; estamos cansados de esperar a melhora de uma escola para nossos filhos’” (ESCOLA RURAL, 1949, p.29).

Vale destacar, contudo, que a atração e a dimensão simbólica da cidade sobre a população rural parecem ter uma influência decisiva na dificuldade de implementação das propostas educativas do Rosário. Ao imaginário urbano associam-se a superioridade, a modernidade e a civilização, que se conformam na oposição ao ambiente rural. De acordo com Nicolau Sevcenko, é a cidade e, sobretudo, a capital que dita as “as novas modas e comportamentos, mas acima de tudo, os sistemas de valores, o modo de vida, a sensibilidade, o estado de espírito e as disposições pulsionais que articulam a modernidade como uma experiência existencial e íntima” (SEVCENKO, 1998, p.522). Aos termos rural e urbano associa-se, então, segundo Maria Cristina Gouvêa (2004, p.179), uma “série de significantes que se deslocam em torno da oposição entre modernização e tradição, ruptura e continuidade”, civilização e rusticidade.

Observa-se, no contexto da comunidade local da Fazenda do Rosário, que, no amplo processo de transição rural-urbano em curso, grande parte das condições materiais e de vida da comunidade se afastava das situações e dos padrões urbanos. Entretanto, as aspirações e os ideais de comportamento tenderiam aos modos de vida citadinos. A probabilidade seria que o grupo facilitasse e apressasse sua integração com a capital vizinha, ao invés de tentar criar outros modos de vida próprios e locais:

Parece ter acontecido na área que, antes que seus habitantes pudessem realizar no local as transformações porque passavam aglomerados urbanos distantes e de influencia remota, a metrópole cresceu rapidamente ao seu lado, polarizando-os de tal modo que passou a ser comparativamente lento demais o ritmo de qualquer tentativa, de dentro para fora, de modificação de suas próprias condições de vida, no sentido de formação de uma estrutura comunitária no grupo local e de seu equipamento material e social para uma existência independente (WATANABE *et al.*, 1962, p.124).

Assim, por mais que fossem criadas instituições identificadas com o modo de vida urbano – escolas, posto de saúde, centro social, clubes, etc. –, seu funcionamento ainda seria em um ambiente rural, tido como atrasado, inferior e rústico. Segundo Mello e Novais, “a vida da cidade atrai e fixa porque oferece melhores oportunidades e acena um futuro de progresso individual, mas, também, porque é considerada uma forma superior de existência. A vida no campo, ao contrário, repele e expulsa” (MELLO e NOVAIS, 1998, p.574). Em 1954, em palestra, em um Congresso de Municípios, o deputado federal Rui Ramos dizia acerca da atração da cidade sobre o homem rural: “A cidade é o centro do seu interesse, onde está a boa escola para o filho, o médico da família, o Cartório onde ele vende e compra; onde estão os bancos que o financiam, as

cooperativas, as diversões, os clubes; onde está o agregado humano com toda essa atração indesviável e irresistível”.<sup>153</sup>

Verifica-se, entretanto, a presença de um discurso que pretende pautar-se pela valorização do meio rural, a partir da referência à simplicidade e à aproximação com a natureza. O texto: “Uma atividade agrícola e a volta à melodia sertaneja”, da professora Áurea Nardeli, destaca cantos sertanejos que, segundo a autora, exaltavam a “magia” de viver-se na roça. Partes das melodias, diziam:

Eu vou pra roça  
Capiná o meu feijão  
Prantá cara barbudo  
Chegá terra no melão  
Por isso vivo alegre  
Oiando sempre pro ar  
Vivo sempre alegre  
Com meu trabaiair [...]

Vancê num sabe como é bão vivê  
Numa casinha branca de sapê  
Uma muié a nos fazê carinho  
Uma galinha, dois ou três pintinho [...]

Da roça pra cidade  
Vou triste, vou chorando  
Da cidade pra fazenda  
Venho alegre, venho cantando [...] (ESCOLA RURAL, 1949, p.60- 62).

Nota-se que essa representação sobre o espaço rural também se constitui a partir de uma tensão, da oposição entre espaço rural e espaço urbano. Gouvêa (2004, p.175) destaca, a partir da literatura, a dimensão simbólica do espaço, cujos “valores associados à vida urbana se conformam na oposição ao ambiente rural”. Identificamos que a polarização cidade-campo também é considerada na valorização dos modos simples de vida rural, em oposição à agitação e perversão da cidade. Em diálogos de uma peça teatral, denominada Mutirão, destaca-se esse conjunto de representações acerca dos meios rural e urbano:

Comadre Rita: - Conta para nós, comadre Maria. Diz que você andou lá pelas bandas da cidade... conta para nós as coisas bonitas que você viu lá...  
Maria: - Qual, nem gosto de lembrar!... Quem nasceu na roça, minha gente, não deve sair não. O caboclo é como plantinha do mato: se arrancar do lugar onde nasceu, vai ficando triste, vai se enfraquecendo, até morrer.  
Rita: - Mas tanta gente vai para a cidade e não morre, comadre.

---

<sup>153</sup> REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL, 1954, p.77-78.

Maria: - Se não morre, não vive feliz, não.

Rita: - Mas, por que? Diz que lá é tão bonito! O Tonico voltou tão faceiro, falando difícil, nem olha mais para as moças da roça.

Maria: - Que é bonito é mesmo – aquele mundão de gente, andando na rua, sem fazer nada, aquelas mulheres cheirosas, de papel vermelho na cara, aquelas casas tão altas que a gente quase cai pra trás de olhar para elas... mas qual! Isso não enche o coração da gente, não enche não!

[...]

Rita: - E na cidade, comadre, as coisas correram bem?

Maria: - Nos primeiros dias não foi ruim, não. O Bastião comprou um buteco e nós fomos vivendo, mas não demorou muito: a criançada desandou a chorar com saudade da roça. Aqui eles vivem como cabritinhos: saltando pelos campos, subindo nas árvores, tirando leite das vacas. Na cidade, coitados! viviam todos engaiolados que nem passarinhos. O Bastião quase morria de medo dos automóveis e de noite não podia dormir de dor no calcanhar, por causa da botina apertada. E eu... eu vivia com os olhos vermelhos de chorar. Se um automóvel buzina, eu me lembrava do berro da [vaca] Branquinha e os olhos iam enchendo d'água.

[...]

No outro dia, deixamos a cidade e viemos embora. A colheita não foi muito boa este ano; quase não rendeu nada. Se os revendedores não fossem tão desavergonhados, se dessem para nós um lucrinho para tocar a roça, as cousas melhoravam, mas qual... eles só querem encher os bolsos. Não vêem o suor que corre da testa do caboclo para mandar para cidade o milho, o arroz, o feijão. Se ao menos viesse de lá para nós alguma coisinha... alguma ferramenta... algum remédio, ninguém deixava a roça não, minha gente, ninguém deixava. É aqui que a gente vive melhor (ESCOLA RURAL, 1957, p.50-52).

Nota-se que Maria finaliza o diálogo reivindicando lucros, ferramentas e remédios para a população do campo. Verificamos, desse modo, a influência de valores e técnicas associadas aos padrões de vida urbano, tendo em vista as melhorias das condições e qualidade de vida no campo. Nesses termos, a pesquisa de *Pantana* constatou que a população local do Rosário passava por um intenso processo de mudança social, na qual identificaram-se contradições em seus modos de comportamento. Ao mesmo tempo em que se busca um padrão de vida urbano, o meio onde vivia ainda era, essencialmente, rural. Logo,

a velha estrutura está sendo substituída de tal modo que o grupo, sem ter abandonado inteiramente os padrões antigos, ainda não estabeleceu um sistema completo de padrões novos. [...] Apenas como ilustração, podemos mencionar, neste item, opiniões tais como: “Precisamos de dinheiro”, “Não precisamos de nada, está tudo bom assim” e “Precisamos de tudo, aqui não tem nada”.<sup>154</sup>

Essa percepção dos pesquisadores de *Pantana* também é indicada por Antônio Cândido no estudo com os caipiras do interior paulista. Situações de contrastes, desequilíbrios, instabilidades, entre “traços que vão sendo abandonados e outros que não podem ser

---

<sup>154</sup> WATANABE *et al.*, 1962, p.296.

satisfatoriamente incorporados”, refletindo formas de mudanças e persistências (CANDIDO, 1971, p.219). Vemos, dessa maneira, um processo de reordenamento social que se configura a partir da coexistência de valores considerados tradicionais e modernos, com uma tendência à sobreposição do segundo ao primeiro.

As tensões e contradições permeiam, portanto, tanto as propostas educativas para os meios rurais quanto as expectativas dessa população de melhorias e transformações de seus modos de vida. São expressões do intenso processo político, social e econômico do período, que se refletem nas próprias ações e percepções dos diferentes sujeitos sociais.

## CONCLUSÃO

Planejamento, desenvolvimento, modernização, êxodo rural, atraso, educação, formação de professores, pedagogia rural, saúde, hábitos, corpo, campo, cidade, urbanização e civilização. Tais palavras, tão recorrentes nesta dissertação, expressam um conjunto de tensões que permearam a proposta pedagógica de educação rural em Minas Gerais.

O intenso processo de urbanização e industrialização do período pós-guerra, cujo destaque era o desenvolvimento econômico e o planejamento, teve como foco central a cidade. Não somente como principal espaço de realização das políticas de desenvolvimento, mas também por sua influência simbólica no sistema de valores, padrões e comportamentos da dinâmica social do período. Torna-se, assim, para essa época, impossível manter a “ideologia da vocação agrícola” do Brasil, que irá incidir nas propostas pedagógicas de educação nos meios rurais, desenvolvidas em Minas Gerais em meados do século XX.

Os estudos produzidos no âmbito da sociologia rural foram imprescindíveis para a compreensão do debate acerca dos termos rural e urbano. Vimos, com José de Souza Martins (1986), que o conhecimento da sociologia rural expressou a superioridade da cidade sobre o campo, e, como tal, foi produzido para superar o meio rural, através da urbanização. Nesses termos, as propostas e concepções de educação rural desenvolvidas nos cursos de formação de professores na Fazenda do Rosário estiveram em comunhão com o debate sociológico de época.

O ideário pedagógico para o meio rural, cuja proposição seria a urbanização do campo e a civilização do habitante, fundamentou-se em uma concepção de educação e de escola rural diferenciada das escolas nas zonas urbanas, embora baseada na concepção urbana de educação. As propostas de desenvolvimento das condições e da qualidade de vida da população rural se fizeram a partir da superação e, talvez, até mesmo, pela negação do rural pelo urbano.

Vale destacar que é perceptível o investimento do governo estadual no desenvolvimento da educação rural, em meados do século XX, principalmente no período do governo Milton Campos, no qual, ocupava a Secretaria de Educação, Abgar Renault. Nesse período, identificamos a realização de ações sistemáticas de constituição de uma proposta pedagógica diferenciada de educação no campo. Tais medidas referem-se à realização de cursos de formação de professores e de seminários de educação rural, à produção de impressos pedagógicos

específicos para os professores rurais, ao estabelecimento de convênios do estado com os municípios em prol da educação rural, à construção de escolas primárias rurais, entre outras.

Nesse âmbito, nota-se a centralidade do debate acerca da formação do professor primário da escola rural. Visto como o principal problema educacional do estado, a ideia seria investir na formação de professores para atuarem como agentes na criação e propagação de novos hábitos para o habitante do campo. Daí, a necessidade de organização de cursos específicos para o docente da escola primária rural, realizados em instituições localizadas em ambientes essencialmente rurais, cuja proposta seria “formar novos professores para novas escolas”. Identificamos um conjunto de expectativas acerca da formação e da atuação do professor rural, referentes à sua vocação e à sua missão de civilização do rural, ao seu lugar de liderança na comunidade, à sua predisposição para o interesse pelas práticas agrícolas, higienistas e trabalhos domésticos.

A constituição de uma pedagogia rural nos Cursos de Aperfeiçoamento, realizados na Fazenda do Rosário de 1948 a 1956, refere-se então a um conjunto de proposições acerca da prática escolar e educativa na zona rural. Sua finalidade seria dotar os habitantes do campo de conhecimentos necessários para a racionalização e o desenvolvimento de seus padrões de vida e trabalho. Para tanto, os conteúdos dos cursos incluíam o desenvolvimento de estudos sobre o meio rural, sua população, sua realidade social e econômica, sobre os objetivos da educação e das escolas rurais, além da realização de atividades práticas acerca do trabalho agrícola, da enfermagem, da higiene e de trabalhos manuais.

Vimos que investir na melhoria das condições e da qualidade de vida da população rural referia-se, entre outros aspectos, a desenvolver-lhe a educação e a saúde. A articulação entre esses dois setores se configurou nas práticas higienistas realizadas nos cursos, que pretendiam intervir tanto na corporeidade das professoras, quanto nas dos alunos e de suas famílias. “Reformar o homem rural” significaria também reformar e educar seus corpos, tendo em vista a higienização dos hábitos e dos costumes dessa população.

Nesse contexto, não se pode deixar de enfatizar a importância da educadora Helena Antipoff na implementação dessas propostas. Chefe do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Primário e Normal em Zonas Rurais (SOTER) e dirigente dos cursos de formação de professores rurais da Fazenda do Rosário, Antipoff foi a grande mentora da pedagogia rural em Minas. Baseando-se na concepção da Escola Nova, Antipoff, em conjunto com um grupo de educadores,



desenvolveu uma “filosofia educativa rosariana” que se configurou nas práticas dos cursos de formação de professores rurais e na organização das instituições do Rosário. As proposições de realização de atividades práticas, do contato com as professoras-alunas com o meio rural e com a comunidade, da criação dos Clubes, da elaboração de diários e de cadernetas individuais – graças a uma preocupação muito interessante de registrar os acontecimentos dos cursos e do cotidiano da Fazenda –, da criação do impresso pedagógico Mensageiro Rural expressam todo o esforço, iniciativa e trabalho de Antipoff em realizar algo em prol da educação para as populações rurais mineiras.

Observa-se, contudo, que a implementação dessas propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores rurais não se fez sem tensões. Vimos, na pesquisa de *Várzea do Pantana* (1959), as dificuldades de desenvolvimento das propostas educativas e de interação das instituições do Rosário com a comunidade local rural. São tensões e contradições que permearam tanto o ideário pedagógico para o meio rural e as suas condições concretas de intervenção, quanto as expectativas da própria população rural em relação às melhorias de suas condições e de seus modos de vida. As tensões são, portanto, expressão dos sujeitos e do meio, configuram o intenso processo político, social e econômico do período.

O ideário do projeto de educação rural seria transformar a escola primária em um “núcleo de condensação e irradiação social”, articulada aos serviços de assistência para a população. A precariedade dos modos de vida do habitante do campo e as condições de isolamento no qual se encontravam se apresentavam como fatores que justificavam a relevância da função da escola na civilização daquela população. A Fazenda do Rosário, enquanto um espaço de referência na realização das propostas pedagógicas de educação rural em Minas, foi projetada para se transformar em um centro de “civilização rural”, com a instalação de instituições de assistência educacional, social e cultural para a comunidade.

No entanto, a realidade à qual os professores estavam submetidos em suas escolas primárias, em sua grande maioria, diferia bastante da estrutura física e material que a Fazenda do Rosário proporcionava. Na análise de textos dos periódicos, vimos relatos de professores primários rurais acerca das dificuldades para aplicar os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação, devido à precária estrutura física e material das escolas, à falta de recursos, à pobreza dos alunos. A pesquisa *Várzea do Pantana* indica, inclusive, que a própria Fazenda do Rosário

passou por períodos de dificuldades materiais e financeiras, que acarretaram descontinuidades nas atividades das instituições.

Nota-se que grande parte dos textos e cartas enviados pelos professores ao Mensageiro Rural indicam, como empecilhos para o desenvolvimento educacional, a estrutura física e material das escolas e o pouco apoio das autoridades municipais e da comunidade. Por sua vez, os artigos de autoria das autoridades e gestores educacionais responsabilizam, principalmente, a precária formação do professor como principal problema educacional.

O diferencial da proposta de educação rural desse período fundamentou-se na ideia de civilizar o campo, através da escola e da atuação do professor. Não se buscava simplesmente manter a população nos meios rurais, mas desenvolver seus modos e sua qualidade de vida, no próprio campo. Para tanto, observa-se a presença de um discurso que enaltece e romantiza a vida rural, mas pela sua superação e negação, orientado pela urbanização do campo.

A dimensão simbólica que constitui a relação urbano-civilizado e rural-rústico permeia as proposições de educação e de escola rural. É especialmente na relação rural-urbano que os pesquisadores de *Várzea do Pantana* indicam as falhas da proposta e da interação das instituições educativas do Rosário com a população local. A proximidade de Belo Horizonte e a facilidade da mobilidade espacial foram identificados como indicativos da expectativa da população de desenvolver um padrão de vida e de comportamento que se aproximassem dos valores e das normas urbanos. Parte da comunidade rural circunvizinha da Fazenda do Rosário desejava mudar-se ou se aproximar dos meios urbanos, quer pelas condições precárias de vida do campo, quer pelas novas perspectivas de conformação social, identificados com os modos de vida citadinos.

Ao imaginário urbano associa-se a superioridade, a modernidade e a civilização, que se conformam na oposição ao ambiente rural. A representação sobre o espaço rural também se constitui a partir da tensão e da oposição entre o espaço rural e o espaço urbano. Identificamos que a polarização cidade-campo também é considerada na valorização dos modos simples de vida rural, em oposição à agitação e à “perversão” da cidade. Enfim, a cidade torna-se para as populações rurais, nos dizeres de Antonio Cândido (1971), a “miragem da superação” que se consolida no abandono das atividades agrícolas e na passagem para um outro universo, da cultura urbana. Verificam-se, nessa direção, as ambiguidades entre os padrões mínimos e rústicos de vida da população rural e as normas, valores e níveis de vida abundantes e civilizados da vida urbana.

A pesquisa de *Pantana* constatou, entretanto, que apesar do intenso processo de transição rural-urbano e de mudança social em curso na comunidade local da Fazenda do Rosário, grande parte das condições materiais e de vida da população ainda se aproximava das situações e dos padrões rurais. Ao mesmo tempo em que se buscava um padrão de vida urbano, o meio onde viviam a comunidade local do Rosário ainda era, essencialmente, rural. Trata-se de um processo de reordenamento social que se configura a partir da coexistência de valores considerados tradicionais e modernos, com uma tendência à sobreposição do segundo ao primeiro.

Assim, as expectativas da população em relação à escola não se referiam ao desenvolvimento de práticas identificadas com o meio rural, tal como as práticas agrícolas. Identificamos relatos de oposição dos pais em relação ao desenvolvimento de atividades práticas de ensino agrícola nas escolas primárias. A “filosofia educativa rosariana” que pretendia formar no habitante do campo uma “mentalidade ruralista” não se desenvolveu sem resistências, fruto das expectativas educacionais da população rural.

Portanto, o processo de interação do habitante do campo com os modos de vida urbano se apresentou de maneira mais intensa do que as orientações de desenvolvimento da educação rural poderiam suportar. A urbanização em curso no período parece atropelar a proposta educativa do Rosário, que incluía o desenvolvimento e o aldeamento das áreas rurais, objetivando a criação de uma “cidade rural”.

Enfim, podemos afirmar que esta dissertação indica e desenvolve algumas questões interessantes para a problematização da história da educação rural em Minas Gerais. Entretanto, apresenta outras tantas perspectivas de investigação sobre a temática. A produção acerca da história da educação rural tem dado destaque às pesquisas sobre a formação de professores e à história de instituições de ensino agrícola, como os Patronatos, havendo ainda poucos trabalhos sobre a escola primária dos meios rurais, a instalação, o funcionamento e a organização escolar. Na própria Fazenda do Rosário, foram criadas diversas instituições de assistência à comunidade e vários outros cursos de formação de professores, ainda não explorados.

A questão da história da educação rural também se apresenta como um importante tema de reflexão para os cursos de formação de educadores do campo, desenvolvidos na atualidade. A iniciativa de realização de cursos de Licenciatura em Educação Básica do Campo, inclusive nesta Faculdade, surge em meio aos movimentos sociais de luta pela terra. Para os estudiosos do tema, a educação do campo tem o compromisso de realizar uma ruptura com a idéia de educação rural

do século XX. Tendo em vista que a educação do campo fundamenta-se em diferentes proposições educativas e escolares, torna-se necessário considerar, que as reflexões suscitadas, nesta dissertação, acerca da educação rural, referem-se a uma ideia de rural e à uma concepção de educação e de escola determinadas, situadas em um dado momento histórico, que também se constitui como temática importante a ser problematizada nas pesquisas, nas práticas e na formação de educadores do campo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005, p. 278-295.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* (Orgs). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 61-107.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia e Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.
- ANDRADE, Terezinha. *O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibitité, Minas Gerais, 1956-1959*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC MINAS, Belo Horizonte, 2006.
- ANTIPOFF, Daniel. *Helena Antipoff – sua vida/sua obra*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora José Olympio, 1975.
- ANTUNES, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades da formação para a docência nas escolas do campo. In: DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio; LEÃO, Geraldo (Orgs). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 57-75.
- ARIÈS, Philippe. História das mentalidades. In: LEGOFF, Jacques (Org). *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990, p. 151-176.
- ARROYO, Miguel. Na carona da burguesia (Retalhos da História da Democratização do Ensino). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 3, p. 17-23, jun/1986.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola*. Petropolis: Vozes, 2004, p. 7-16.
- BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *Enciclopédia Einaudi: Antropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1985, p. 296-232.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1989.
- BICALHO, José Dias. *Aulas de Higiene para o Curso Normal Regional “Sandoval Soares de Azevedo”*. Fazenda do Rosário. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1959.
- CADERNOS CEDES – Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas. Campinas, v.23, nº 59, abr.2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil. In.: *Anais do Seminário Educação no Meio Rural*, 1982, Ijuí (RS). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 31-40, 1983.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola e mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org). *Helena Antipoff: textos escolhidos*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17 (49), p. 209-233, 2003.

CÂNDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. 2 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1971.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Sociedade e Agricultura*, nº 11, p. 53-75, out/1998. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>. Acesso: junho 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na análise sociológica do trabalho docente: um palco de imagens. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Orgs.). *A escola e seus atores*. Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89-114.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Prefácio. In: GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 11-15.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2006, p. 291-309.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, 10 (20), p. 115-130, jul/dez 1996.

CERTEAU, Michel de. As produções do lugar. In. \_\_\_\_\_. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002, p. 31-119.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 11 (5), p. 173-191, 1991.

COLETÂNEA das Obras Escritas de Helena Antipoff – Educação Rural. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff - CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. Volume IV.

D'ÁVILA, Antonio. *Práticas Escolares* (De acordo com o Programa de Prática do Ensino do Curso Normal e com a Orientação do Ensino Primário). São Paulo: Editora Saraiva, 1940, 1º vol.

D'ÁVILA, Antonio. *Práticas Escolares* (De acordo com o Programa de Prática do Ensino do Curso Normal e com a Orientação do Ensino Primário). Rio de Janeiro: Editora Saraiva, 1943, 2º vol.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, vol.30, nº 1, p. 73-89, jan-abr 2004.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. *Uma História da Vida Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DULCI, Otávio Soares. *Política e recuperação econômica em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DULCI, Otávio Soares. Milton Campos: a política como moderação. In: GUSTIN, Fádua Maria de Sousa; MURARI, Luciana. *Memória política de Minas Gerais – Milton Campos*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 2005, p. 29-71.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, 2º vol.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, 1º vol.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: \_\_\_\_\_ (Org). *Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autentica, 1998, p.89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana. Os tempos e espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 19-34, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A história da feminização do magistério no Brasil: balanço e perspectivas de pesquisa. In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org). *A escola e seus atores*. Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 53-87.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História da Educação e História Cultural. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e (Orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-75.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola Rural Mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 18/19, p. 80-92, dez.1993/jun.1994.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. *Manual para normatização de publicações técnico-científicas*. Colaboração: Maria Helena de Andrade Magalhães e Stella Maris Borges. 8ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. *História, Antropologia e a Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Alunos rústicos, arcaicos e primitivos – O pensamento social no campo da educação*. São Paulo: Cortez, 2005.

GONDRA, José Gonçalves. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane M. T; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-550.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Cadernos CEDES – Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas*, Campinas, v.23, nº 59, p. 25-38, abr. 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2004.

GUSTIN, Fádua Maria de Sousa; MURARI, Luciana. *Memória política de Minas Gerais – Milton Campos*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro. Centro de Estudos Históricos e Culturais, 2005.

IGLESIAS, Francisco. Periodização do processo de industrialização no Brasil. In: FENELON, Dea Ribeiro (Org). *50 textos de História do Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1974, p. 165-172.

JACKSON, Luiz Carlos. *A tradição esquecida: os parceiros do Rio Bonito e a sociologia de Antônio Cândido*. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: FAPESP, 2002.

KREUTZ, Lucio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 3, p. 12-16, jun.1986.



LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.

LEITE, Sergio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

LINHALES, Meily Assbú; LIMA, Cássia Danielle M. D; OLIVEIRA, Liliane Tibúrcio de. Médicos sanitaristas e educadores na “Secção de Educação Physica e Hygiene” da Associação Brasileira de Educação: a construção de uma mentalidade médico-pedagógica para a Educação Física (1926-1937). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju (SE). *Anais...* Aracaju, SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008, 10 p.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães. *A expansão/contenção do Ensino em Minas Gerais (1931-1934): um jogo político*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães; GONÇALVES, Irlen Antonio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; XAVIER, Maria do Carmo (Orgs). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: \_\_\_\_\_ (Org). *A Psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 35-70.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Historia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. Histórias de higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no Novecentos. *Cadernos CEDES – Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas*, Campinas, v.23, nº 59, p. 57-78, abr. 2003.

MARTINS, José de Souza (Org). *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. *Revista USP – Dossiê Brasil Rural*. São Paulo: USP, nº 64, p. 28-49, dez/jan/fev. 2004-2005.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: NOVAIS, Fernando A.; SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, 4º vol, p. 559-658.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MORENO, Andrea. *A educação do corpo nos espaços de sociabilidade do urbano: investigando sobre os investimentos no corpo em Belo Horizonte (1897-1930)*. Belo Horizonte: UFMG, 2006,

16 p. Projeto de Pesquisa.

MORENO, Andrea. *Sentidos e sensibilidades: a educação do corpo na Escola Normal Modelo da Capital (Belo Horizonte, 1906-1930)*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 16 p. Projeto de Pesquisa.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, Porto Alegre, nº 5, p. 7-64, set/1993.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de; RENAULT, Affonso Henrique Tamm (Orgs). *Abgar Renault*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Literários/UFMG, 1996.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: IBRADES, 1973.

PATARRA, Neide L. Dinâmica Populacional e Urbanização no Brasil: o período pós 30. In: FAUSTO, Boris (Org). *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. Tomo 3, Vol 4, 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 249-268.

PATLAGEAN, Evelyne. A história do imaginário. In: LE GOFF, Jacques. *A Nova História*. Coimbra (Portugal): Almedina, 1990, p. 292-313.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. *Educação e estado novo em Minas Gerais*. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2003.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org.). *A escola e seus atores*. Educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 13-28.

PEREIRA, João Baptista Borges; QUEIROZ, Renato da Silva. Por onde anda o Jeca Tatu? *Revista USP – Dossiê Brasil Rural*. São Paulo: USP, nº 64, p. 6-13, dez/jan/fev. 2004-2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2003.

PINCER, Valeska de Mello. *A formação de professores nos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural*. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC MINAS, Belo Horizonte, 2008.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação (2000-2007). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju (SE). *Anais...* Aracaju/SE: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2008, 13 p.

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

PORTUGAL, Henrique Furtado. *Noções de higiene rural*. 2.ed. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1949.

PRADO, Adonia. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 4, p. 5-27, jul/1995. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>. Acesso: junho 2009.

QUEDA, Oriowvaldo; SWMERCSÁNYI, Tomás (Orgs). *Vida rural e mudança social: leitura básica de sociologia rural*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

RENAULT, Abgar. *A palavra e a ação*. Publicações da Secretaria da Educação – Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1952.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Número especial: 500 anos do Brasil. Rio de Janeiro, nº 14, mai/jun/jul/ago 2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 52, nov/2000.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas, SP: Companhia das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003a.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. *Cadernos CEDES – Educação pela higiene: histórias de muitas cruzadas*, Campinas, v.23, nº 59, p. 39-56, abril. 2003b.

ROCHA, Heloisa Helena Pimenta. A educação sanitária como profissão feminina. *Cadernos Pagu*, nº 24, p. 69-104, jan-jun/2005.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SÁ, Carlos. *Higiene e educação da saúde*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Brasileira, 1964.

SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: \_\_\_\_\_ (Org). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 513-619. Volume 3.

SILVA, Maria Aparecida da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Da Filantropia à Habituação ao Trabalho: a proposta pedagógica da Escola Caio Martins. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 10, p. 16-25, dez. 1989.

SOARES, Carmem Lúcia Soares. *Imagens da educação no corpo* – estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas, SP: Autores associados, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia Soares. Pedagogias do corpo. *Labrys* – Estudos feministas, nº 4, ago-dez. 2003. Disponível em: [www.unb.br/ih/his/gefem](http://www.unb.br/ih/his/gefem). Acesso: junho 2009.

SOARES, Carmem Lúcia Soares. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. IX-XIV.

SOROKIN, Pitirim A; ZIMMERMAN, Carlo C.; GALPIN, Charles J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, Jose de Souza (Org). *Introdução crítica à Sociologia Rural*. São Paulo: HUCITEC, 1981, p. 198-224.

SOTO, William Hector Gómez. A sociologia do “mundo rural” de José de Souza Martins. *Estudos Sociedade e Agricultura*, nº 20, p. 175-198, abr/2003. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/vinte/soto20.htm>. Acesso: junho 2009.

STARLING, Heloisa Maria Murgel; RODRIGUES, Henrique Estrada; TELLES, Marcela (Org). *Utopias Agrárias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. *As ruas e os quintais: o rural e o urbano nas praticas pedagógicas destinadas a regeneração de meninos pobres* (Belo Horizonte, décadas de 30 e 40). Belo Horizonte: [s.n.], 1998, 101 p, vol. 31, nº 10, 1996.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, p. 90-103, set/out/nov/dez 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive; PINHO, Larissa Assis. *Civilizar o campo: formação do professor rural em Minas Gerais*. 21 p. Mimeografado.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane M. T; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G (Org). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-517.

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História* – ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 127-162.

XAVIER, Maria do Carmo. Várzea do Pantana: a pesquisa sociológica na dinâmica do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 3., 2005, São João Del-Rei (MG). *Anais...* São João Del-Rei, 2006, 17p.

XAVIER, Maria do Campo. *A tradição (re)visitada* – a experiência do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais CRPEMG (1956-1966). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

WATANABE, Hiroshi; BRAGA, Welber da Silva; BASTOS, Toracy Assis; TAVARES, José Nilo. *Várzea do Pantana: interação e transição* – uma pesquisa sociológica. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1962.

WERLE, Flávia. Conferência Brasileira de Educação e a formação do professor para a zona rural, Sul do Brasil, 1940-1960. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 4., 2007, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires, 2007a.

WERLE, Flávia. Escola Normal Rural no Sul do Brasil. In: ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007, Caxambú – MG: Armazém das Letras, 2007b, v. 1. p. 1-15.

WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na historia e na literatura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

ZICMAN, Renée Barata. História através da imprensa – algumas considerações metodológicas. *Projeto História*, no. 4 (História e Historiografia). São Paulo: PUC, 1981, p. 89-103.

## **FONTES DOCUMENTAIS:**

AGUIAR, Marieta. *A escola rural em Minas*. Santo Antônio do Amparo: R.M.V. Tartaria, [194-?].

ANTIPOFF, Helena; COELHO, Olga da Costa. *Fazenda do Rosário, seu breve histórico e sua experiência – 1939-1958*. [195-?]. Mimeografado.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de Julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso: maio 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de Novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional de Ensino Primário e dispõe sobre o Convenio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso: maio 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.293, de 01 de Março de 1943. Declara ratificado o Convenio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso: maio 2007.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso: maio 2007.

BRASIL. Lei nº 59, de 11 de Agosto de 1947. Autoriza o poder executivo a cooperar financeiramente com os Estados, Municípios, Distrito Federal e particulares, na ampliação e melhoria do sistema escolar primário, secundário e normal, nas zonas rurais. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>. Acesso: maio 2007.

CADERNETA Individual dos Cursos de Aperfeiçoamento. 1950 – 1952. Mimeografado.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ESTATÍSTICA - Órgão Regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Anuário Estatístico de Minas Gerais – 1949. Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Estatística, 1950.

DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE do 8º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais. Fazenda do Rosário, mar-jul. 1951. Mimeografado.

DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE do 9º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais. Fazenda do Rosário, set-out. 1951. Mimeografado.

DIÁRIO CLUBE DE SAÚDE do 10º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais. Fazenda do Rosário, mar-jul. 1952. Mimeografado.

DIÁRIO CURSO DE APERFEIÇOAMENTO. Diário – Escola Normal [2º Curso de Aperfeiçoamento para professores rurais], abr-mai. 1949. Mimeografado.

EXMO SENHOR Ministro de Educação e Cultura. [196-?]. Mimeografado.

ESCOLA RURAL - Boletim dos Cursos de Aperfeiçoamento para professores rurais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1948-1963.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico – Série Regional: Minas Gerais*. Rio de Janeiro: IBGE – Conselho Nacional de Estatística, vol XXI, tomo 1, 1954.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas do Século XX*. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/seculoxx/default.shtm>. Acesso: junho 2009.

MENSAGEIRO RURAL - Folha Mensal dos ex-alunos dos Cursos para Professores Rurais. Fazenda do Rosário/Ibirité/MG, mai.1953 – dez. 1955.

MENSAGEIRO RURAL - Folha Mensal dos ex-alunos dos Cursos para Professores Rurais. Fazenda do Rosário/Ibirité/MG, jul. 1962.

MENSAGEIRO RURAL – Número Comemorativo dos XXV anos da Fazenda do Rosário. Ibirité/MG, ano IX, nº 34, jul. 1965.

MENSAGEM apresentada a Assembléia Legislativa em sua Sessão Ordinária de 1947, pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1947.

MENSAGEM apresentada a Assembléia Legislativa em sua Sessão Ordinária de 1948, pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1948.

MINAS GERAES. Lei nº. 41, de 03 de Agosto de 1892. Dá nova organização á instrução pública do estado de Minas. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1893.

MINAS GERAES. Decreto nº 7.970 A, de 15 de Outubro de 1927. Aprova o Regulamento do Ensino Primário. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1927.

MINAS GERAES. Decreto nº 9.892, de 13 de Março de 1931. Estabelece categorias ás escolas normaes officiaes, modifica tabellas de vencimentos, suspende o funcionamento de escolas primarias e toma outras providencias. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1931.

MINAS GERAES. Decreto nº 11.297, de 10 de Abril de 1934. Passa para os municípios o custeio dos serviços com o ensino primário rural, e contém outras disposições. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1934.

MINAS GERAES. Decreto nº 132, de 29 de Julho de 1935. Modifica o de nº 11297, de 10 de Abril de 1934. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1935, p. 365-366.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei nº 1.751, de 3 de Junho de 1946. Reorganiza o Departamento Estadual de Saúde. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946.

MINAS GERAIS. Decreto-Lei nº 1.873, de 28 de Outubro de 1946. Adapta o ensino normal do Estado aos princípios e normas da Lei Orgânica do Ensino Normal. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1946.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.422, de 22 de Fevereiro de 1947. Ratifica o Convenio do Ensino Primário firmado entre o Governo do Estado e as Administrações Municipais. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.545, de 15 de Dezembro de 1947. Dispõe sobre o ensino primário em zonas rurais. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947.

MINAS GERAIS. Lei nº 379, de 02 de Agosto de 1949. Modifica dispositivos da Lei nº 291, de 24 de novembro de 1948. Coleção das Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1949.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.508, de 21 de Dezembro de 1950. Consolida as leis e decretos do ensino primário e contem outras disposições. Collecção das Leis e Decretos do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1950.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.830, de 12 de Dezembro de 1955. Cria o Instituto Superior de Educação Rural. Disponível em: [http://www.almg.gov.br/index.asp?grupo=legislacao&diretorio=njmg&arquivo=legislacao\\_miniera](http://www.almg.gov.br/index.asp?grupo=legislacao&diretorio=njmg&arquivo=legislacao_miniera). Acesso: junho 2009.

MINAS GERAIS – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, janeiro de 1947.

MINAS GERAIS – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 14 de novembro de 1948.

MINAS GERAIS – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 23 de outubro de 1949.

MINAS GERAIS – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 23 de novembro de 1949.

MINAS GERAIS – Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 26 de novembro de 1949.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Súmula 1. Conselhos Estaduais de Educação, 1964.



ORGANIZAÇÃO e funcionamento do curso rural de aperfeiçoamento para professores rurais – Atividades do 6º Curso (12 de junho a 9 de setembro). [195-?]. Mimeografado.

PLANO de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. Governo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947.

REGISTRO ESCOLAR – Matrícula, Professores e Aparelhamento Escolar. Fazenda do Rosário e ISER. [entre 1948 e 1968]. Mimeografado.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, vol. 14, nº 39, mai-ago 1950.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, ano I, nº I, jul. 1954.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano VII, nº 89, jun. 1933.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, ano XI, nº 134-136, jan-mar. 1937.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, jun.1946.

SECRETARIA DE SAÚDE E ASSISTÊNCIA. Departamento de Demografia e Educação Sanitária – Serviço de Propaganda e Educação Sanitária. Divulgação Sanitária – Série Divulgação III. Belo Horizonte, 1952.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTATÍSTICA E INFORMAÇÃO. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral do Estado de Minas Gerais. Indicadores sócio-econômicos 1950-1983. Belo Horizonte, 1983.

SOCIEDADE Pestalozzi de Minas Gerais – 1932-1962 – Notas por Helena Antipoff. [19--]. Mimeografado.

SÍNTESE das conclusões a que chegou o Primeiro Seminário de Estudos Rurais de Minas Gerais. [1950]. Mimeografado.

TELLES, José F. de Sá. A Educação Rural e seus problemas. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, ano I, nº I, p. 57-74, jul. 1954.

QUESTIONÁRIO respondido por professores rurais do 3º Curso de Aperfeiçoamento Rural. Fazenda do Rosário. 1949. Mimeografado.

QUESTIONÁRIO respondido por professores rurais do 9º Curso de Aperfeiçoamento Rural. Fazenda do Rosário. 1951. Mimeografado.

**ANEXO A - Quadro 9: Relação dos professores e dos conteúdos ministrados nos Cursos de Aperfeiçoamento – Fazenda do Rosário (1948-1954)<sup>155</sup>**

Disciplinas		1º Curso	2º Curso	3º Curso	4º Curso	5º Curso
Língua Pátria		Antônio Benedito Carvalho	Maria Ildefonso Oliveira	Aurea Nardelli; Maria Jose Dutra	Maria Jose Dutra	Antônio Benedito Carvalho; Maria José Dutra
Aritmética				Stela R. Gama	Stela R. Gama	Antônio Benedito Carvalho
Geografia		Elzio Dolabela	Elzio Dolabela; Floriano de Paula	Elzio Dolabela; Floriano de Paula	Elzio Dolabela	Elzio Dolabela
História		Zenaide Cardoso Schlutz		Lidimanha Maia		
Ciências Naturais		Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa; Bruno Graiflinger (Ciências Biológicas)	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa
Higiene	Higiene rural	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal
	Higiene Escolar	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho
Puericultura		Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes
Enfermagem		Edith Novais	Maria Conceição Rangel	Maria Conceição Rangel; Francisca Paula da Silva	Francisca Paula da Silva	Francisca Paula da Silva
Trabalhos Agrícolas		Bolívar Miranda Lima; Maximiliano de Carvalho; Alberico Rezende; Antenor Silva (Horti-pomi-silvicultura)	Miguel Luiz Pizziolo; Americo Grozzman; Desiderius Francsali (Horti-pomi-silvicultura); Guaraci Cabral de Lâvor (Clubes Agrícolas); Camilo de Assis Fonseca (Botânica); Acácio Costa Junior (Agronomia); Dalcio Catende (Pomicultura)	Miguel Luiz Pizziolo (Horti-pomi-silvicultura); Rubens Rezende (Avicultura); Elizabeth (Apicultura); Ivan Viana (Adubação)	Miguel Luiz Pizziolo e Desiderius Francsali (Horti-pomi-silvicultura); Rubens Rezende e Elber Almeida (Avicultura); Nilson Paiva (Soja-pomi-avicultura-cunicultura); Elber Almeida e Rubens Rezende (Cunicultura e avicultura)	Desiderius Francsali e Miguel Luiz Pizziolo (Horti-pomi-citricultura); Nilson Campos (Agricultura)
Métodos e Processos		Helena Antipoff (Psicologia educacional); Íris Campos Rezende (Metodologia); A. Amaral Fontoura	Helena Antipoff (Psicologia educacional); Íris Campos Rezende e Aurea Nardelli (Metodologia)	Lidimanha Maia (Instituições escolares); Roberval Cardoso e José Maria Barbosa (Educação Rural)	Lidimanha Maia (Instituições escolares)	Helena Antipoff (Psicologia educacional); Lidimanha Maia (Instituições escolares); Roberval

<sup>155</sup> Identificamos os professores e os conteúdos ministrados por eles de quinze Cursos de Aperfeiçoamento (1948 a 1954).

	(Sociologia Rural)				Cardoso (Educação Rural)
Trabalhos manuais	Roberval Cardoso (Desenho); Jeanne Milde e D. Margareth Spence (Modelagem)	Jeanne Milde (Modelagem); Jether Peixoto (Cerâmica); Dinorah Azevedo e Miguel G. Almeida (Carpintaria)	Dinorah Azevedo (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica)	Dinorah Azevedo (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica)	Jether Peixoto (Cerâmica); José Lopes (Carpintaria); Jose Veríssimo (Artes)
Economia Doméstica	Marieta Aguiar	Marieta Aguiar	Marieta Aguiar	Marieta Aguiar	
Religião					
Atividades recreativas	Ayres da Mata Machado (Folclore); Elza de Moura e Terezinha Eboli (Fantoche); Ruth Gouvêa (Brinquedos infantis)	Ayres da Mata Machado (Folclore); Elza de Moura (Teatro fantoche)	Ayres da Mata Machado (Folclore); Olga Obry (Teatro)	Ayres da Mata Machado (Folclore)	Ayres da Mata Machado (Folclore); Elza de Moura (Fantoche);
Educação Física				Amanda Vieira (Ginástica)	Aspirante Saraiva
Outros	Guaraci Cabral de Lâvor (Estudo de pequenos animais); Almeida Jr. (Palestra Pedagogia)	Amaury Silveira (Indústrias Rurais); D. Ignês B. C. d' Araújo (Problemas de imigração - educação de adultos); Benedita Melo (Socialização)	Benedita Melo (Socialização)	Benedita Melo (Socialização e serviços domésticos)	

Disciplinas		6º Curso	7º Curso	8º Curso	9º Curso	10º Curso
Língua Pátria		Emilia Carneiro; Maria José Dutra; Yolanda Pinheiro Chagas	Yolanda Pinheiro Chagas	Maria José Dutra; Esperança Silva de Oliveira	Esperança Silva de Oliveira	Maria Leão Carvalho
Aritmética		Ibrantina Amaral			Maria José Dutra	Maria José Dutra; Silvia Campos
Geografia		Hilda Fernal Cascão	Hilda Fernal Cascão		Hilda Fernal Cascão	Hilda Fernal Cascão
História						
Ciências Naturais		Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa
Higiene	Higiene rural	Henrique Furtado Portugal	Henrique Furtado Portugal			
	Higiene Escolar	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho
Puericultura		Fernando de Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes	Fernando Magalhães Gomes
Enfermagem		Francisca S. Otoni; Francisca de Paula Silva (Enfermagem)	Francisca de Paula Silva	Francisca de Paula Silva	Francisca de Paula Silva	Francisca de Paula Silva
Trabalhos Agrícolas		Miguel Luiz Pizziole; Desiderius Francsali (Horti-pomi-silvi- cultura); Nilson Campos (Avicultura)	Miguel Luiz Pizziole; Desiderius Francsali (Horti- pomi-citri-cultura); Nilson Campos Diniz (Avicultura)	Desiderius Francsali (Horti-pomi-citri- cultura); Nilson Campos Diniz (Avicultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Nilson Campos Paiva (Avicultura); Daniel Antipoff (Agricultura)	Desiderius Francsali (Horticultura); Nilson Campos Paiva (Avicultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)
Métodos e Processos			Ibrantina Amaral (Metodologia)		Maria Angélica de Castro (Administração Escolar)	Benedita Melo (Metodologia); Maria Angélica de Castro (Administração Escolar)
Trabalhos manuais		Marieta Aguiar; Jandira R. Alvarenga (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); José Lopes (Carpintaria)	Marieta Aguiar; Jandira Alvarenga (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); José Lopes (Marcenaria); Dorcelina Maria Andrade (Teceragem); Antonio Padua Monteiro Machado (Madeira)	Georgina da Cunha (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antonio Pádua Machado; José Lopes (Carpintaria); Dorcelina Andrade (Teceragem).	Georgina Ivete da Cunha (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antônio Machado (Carpintaria)	Benedita Melo; Georgina I. Cunha (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antônio Machado (Carpintaria); Maria José Pereira (Arte Decorativa)
Economia Doméstica						Maria Natividade Oliveira
Religião					Marieta Aguiar (Religião e Instrução Moral)	Frei Eduardo Coprav

Atividades recreativas	Elza de Moura (Arte: fantoches)	Ava Solho (Folclore); Elza de Moura (Fantoche)		Elza de Moura (Teatro de bonecos e canto); Olga Obry (Teatro de bonecos)	
Educação Física				Rosa de Lima Martins	
Outros	Ary Almeida Brum (Assistência dentária)	Roberval Cardoso (Educação Rural); Antonio Cunha (Bandeirantismo); Ary Almeida Brum (Assistência dentária)	Ary Almeida Brum (Assistência dentária)	Dr. Ary Almeida Brum (Assistência dentária)	Benedita Melo (Canto); Dr. Ary Almeida Brum (Assistência dentária)

Disciplinas		11º Curso	12º Curso	13º Curso	14º Curso	15º Curso
Língua Pátria		Maria Leão de Carvalho	Teresinha P. Valle	Teresinha Pereira Valle	Maria Leão de Carvalho	Maria Leão de Carvalho
Aritmética		Aurea Nardeli; Silvia Campos	Silvia Campos	Silvia Campos	Ibrantina Amaral	Silvia Campos
Geografia		Hilda Fernal Cascão	Hilda Fernal Cascão; Orlando Valverde (Geografia agrícola)	Hilda Fernal Cascão		
História						
Ciências Naturais		Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa	Henrique Marques Lisboa
Higiene	Higiene rural					
	Higiene Escolar	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho	Euzébio Dias Bicalho
Puericultura						
Enfermagem		Francisca de Paula Silva	Alice Peixoto	Alice Peixoto	Francisca de Paula Silva	Francisca de Paula Silva
Trabalhos Agrícolas		Desiderius Francsali (Horticultura); Nilson Campos Paiva (Avicultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Nilson Campos (Avicultura); Daniel Antipoff (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Inar Foscolo (Clubes Agrícolas)	Desiderius Francsali (Horticultura); Inar Foscolo (Clubes Agrícolas)
Métodos e Processos		Maria Angélica Castro (Administração Escolar)	Marina Couto (Administração Escolar)	Marina Couto (Administração Escolar)		Cora Toledo Dias (Administração Escolar)
Trabalhos manuais		Carmem Espindola Castro (Trabalhos manuais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antônio P. Machado (Carpintaria)	Isabel Soares Duarte (Trabalhos manuais); Alvaro Kozino (Desenho na Escola); Augusto Rodrigues (Desenho e Atividades artesanais); Jether Peixoto (Cerâmica); Antônio P. Machado (Carpintaria)	Maria Blandina M. de Melo (Trabalhos manuais); Augusto Rodrigues e Jean Bercy (Desenho e Atividades artesanais); Jether Peixoto (Cerâmica)	Jether Peixoto (Cerâmica)	Jether Peixoto (Cerâmica)
Economia Doméstica		Cleonice Proença; Marieta Aguiar	Gessy Pereira Rosa	Gessy Pereira Rosa	Gessy Pereira Rosa	Gessy Pereira Rosa
Religião		Frei Eduardo Copray	Frei Eduardo Copray	Frei Eduardo Copray	Frei Eduardo Copray	Frei Eduardo Copray

Atividades recreativas	Maria José Pereira (Fantoche); Maria Guimarães (Grupo Teatral)	Fausto Teixeira (Folclore)	Fausto Teixeira (Folclore); Mirtes Mathias de Souza (Recreação Escolar)	Mirtes Mathias de Souza (Recreação Escolar)	
Educação Física					
Outros	Zila Cançado; Luzia Abrantes Guedes (Socialização); Dr. Ary de Almeida Brum (Assistência dentária)	Dom Avelar (bispo de Petrolina - Estímulo ao ensino rural em Minas); Luiza Rezende (Cooperativismo); Isabel Vieira (Canto); Dr. Ary de Almeida Brum (Assistência dentária)			

Fonte: REGISTRO ESCOLAR, [entre 1948 e 1968].

## **ANEXO B – Termos do Convênio entre o Governo do Estado e os Municípios para o aperfeiçoamento da educação nos meios rurais**

### **TÊRMOS DO CONVÊNIO**

*Térmo de Convênio entre o Govêrno do Estado e o Município ..... para o aperfeiçoamento do ensino primário em zona rural.*

Aos 24 dias do mês de março de 1949, no Gabinete do Exmo. Sr. Governador do Estado, com a presença de S. Excia., do Sr. Secretário da Educação e do Sr. Prefeito Municipal de ....., foi firmado, para os efeitos do decreto nº 2.545, de 5 de dezembro de 1947, êste têrmo de convênio, que se constitui das seguintes cláusulas:

#### **I**

A orientação técnica, a direção administrativa e a fiscalização das escolas rurais do Município ..... passarão imediatamente a ser exercida pelo Estado.

#### **II**

Todos os professores primários municipais em exercício nesta data em zona rural no Município de ..... passarão, para os efeitos dêste Convênio, à categoria de professores estaduais, e os que se fizerem necessários, a contar desta data, serão admitidos diretamente pelo Govêrno do Estado e serão também remunerados na forma dêste Convênio e pelos meios nêle previstos.

#### **III**

O vencimento dos professores primários em zona rural do Município de ....., que é atualmente de ..... cruzeiros mensais, será completado pelo Estado até atingir Cr\$ 400,00 (quatrocentos cruzeiros), se se tratar de professor leigo, ou Cr\$ 600,00 (seiscentos cruzeiros), se se tratar de professor normalista, ou de leigo diplomado por curso de aperfeiçoamento na Fazenda do Rosário ou outro, do mesmo gênero, da mesma duração e de igual “currículum”, que venha a ser levado a efeito pelo Govêrno do Estado.

#### **IV**

O pagamento por conta do Estado, para o fim de completar-se o vencimento na forma estabelecida na cláusula anterior, será iniciado sòmente depois de apurados em provas de suficiência, que a Secretaria da Educação fará realizar cada ano, de preferência em julho e dezembro, o preparo e a competência dos professores leigos.



## V

O Estado do Município de ..... concorrerão para o pagamento do vencimento dos professores primários em zona rural admitidos até esta data por ato do Governo Estadual, na proporção da diferença a que se refere a cláusula III e observado o disposto na cláusula XI.

## VI

O Estado continuará a arcar com o encargo do pagamento a que se refere a cláusula V, reduzido, entretanto, até o limite pago atualmente pelos cofres municipais, no caso de não serem os professores habilitados nas provas de suficiência previstas na cláusula IV.

## VII

Os professores não julgados aptos nas provas de suficiência previstas na cláusula IV, que já tiverem estabilidade nos termos da Constituição ou da lei municipal, não serão dispensados, mas não perceberão o aumento de vencimentos senão depois de nelas aprovados.

## VIII

Todos os contratos de professores serão anuais e vigorarão pelo prazo de 10 (dez) meses, inclusive um mês de férias, que será remunerado.

## IX

O Estado assegurará aos professores primários em zona rural do Município de ..... o ingresso na carreira do magistério estadual, abrindo-lhes a possibilidade de acesso e de plena articulação com o sistema estabelecido pelo Decreto nº 1.876, de 29 de outubro de 1946, mediante o cumprimento das exigências nêle fixadas para efeitos de investidura e promoção.

## X

O Estado e o Município de ..... concorrerão para o provento da aposentadoria dos professores primários em zona rural, na mesma proporção das suas contribuições para o pagamento do vencimento durante a atividade.

## XI

Enquanto não se verificar a condição estipulada na cláusula IV, a importância que seria despendida com o aumento de vencimento será aplicada em material didático, na medida das necessidades dos estabelecimentos.

## XII

A contribuição do Município de ..... ao pagamento dos professores primários em zona rural será recolhida mensalmente à coletoria estadual na localidade até o dia 10 de cada mês, inclusive a destinada ao abono de família.

### XIII

Compromete-se a Prefeitura Municipal de ..... a não reduzir, em tempo algum, de qualquer forma, nem sob nenhuma alegação ou pretexto, o vencimento em vigor na data de hoje, que passa, automaticamente, a ser considerado como sua “contribuição ao pagamento do vencimento dos professores primários em zona rural” e como tal figurará no orçamento do Município.

### XIV

Concorrerão por conta da Prefeitura Municipal de ..... a conservação e os consertos dos prédios escolares rurais.

### XV

A Prefeitura Municipal de ..... custeará as despesas de transporte até a sede do Município e permanência nesta, uma vez por ano, pelo prazo mínimo de um mês, dos professores-alunos de cursos de preparação a aperfeiçoamento, cabendo ao Estado o pagamento do corpo docente e o fornecimento de material didático.

### XVI

A Prefeitura Municipal de ..... incumbirá um funcionário de coligir e remeter ao Serviço de Estatística Escolar da Secretaria da Educação os dados que a ela forem pedidos.

### XVII

O Estado arcará com a metade da despesa necessária para a aquisição de material didático e mobiliário, ressalvado o disposto na cláusula XI.

### XVIII

O Estado não reduzirá em caso algum o número de escolas ora existentes no Município ..... podendo, entretanto, mudar-lhes a localização, se o aconselhar a densidade da população escolar.

### XIX

O Estado fornecerá às escolas rurais do Município de ....., utensílios agrícolas, mudas, sementes, etc., remédios e medicamentos, cuja ministração ou aplicação seja fácil e destituída de perigo, como cálcio, iôdo e ferro associados, vermífugos, aspirina, cafiaspirina, além de água oxigenada, álcool, algodão, ataduras, etc., e às unidades escolares que dispuserem de professores suficientemente preparados para sua utilização, pequena farmácia de emergência, inclusive seringas para injeção, sôro antiofídico, sôro antitetânico, vacina antitífica, vacina antidiftérica, vacina antivariólica, aralém, etc.

XX

A Prefeitura Municipal de ..... não fica por êste Convênio obrigada a despender mais do que a importância de 20% prevista no artigo 98 da Constituição Estadual, salvo quando as suas condições econômicas e financeiras o permitirem.

XXI

A Prefeitura Municipal de ..... remeterá à Secretaria da Educação um exemplar do jornal oficial que publicar a lei que autorizou ou vier a aprovar a assinatura do presente Convênio.

XXII

A inobservância de qualquer das cláusulas do presente Convênio implicará a sua rescisão.