

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Noely Costa Dias Garcia
Kalline Laira Lima dos Santos
(Organizadoras)

DIVERSIDADES REGIONAIS E EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA (1930-1970)



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



DIVERSIDADES REGIONAIS E EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA (1930-1970)

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Noely Costa Dias Garcia
Kalline Laira Lima dos Santos
(Organizadores)

Rosa Fátima de Souza Chaloba
Noely Costa Dias Garcia
Kalline Laira Lima dos Santos
(Organizadores)

DIVERSIDADES REGIONAIS E EDUCACIONAIS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA (1930-1970)



Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora: Dna. Ana Clara Bortoleto Nery

Vice-Diretora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Franciele Marques Redigolo

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato GERALDI (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Henrique Tahan Novaes

Aila Narene Dahwache Criado Rocha

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Clara Bortoleto Nery

Claudia da Mota Daros Parente

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Pedro Angelo Pagni

Auxílio Nº 0039/2022, Processo Nº 23038.001838/2022-11, Programa PROEX/CAPES

Parecerista: Profa. Virgínia Pereira da Silva Ávila. (Universidade Federal de Pernambuco)

Capa: Kalline Laira Lima dos Santos

Ficha catalográfica

D618 Diversidades regionais e educacionais em perspectiva histórica (1930-1970) / Rosa
Fátima de Souza Chaloba, Noely Costa Dias Garcia, Kalline Laira Lima dos Santos
(organizadores). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2025.

181 p. : il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-602-2 (Impresso)

ISBN 978-65-5954-601-5 (Digital)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-601-5>

Apoio: CAPES

1. Educação – História. 2. Ensino normal. 3. Educação rural. 4. Ensino secundário. I. Título.

CDD 370.109

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2025, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - Campus de Marília

Sumário

Apresentação <i>Rosa Fátima de Souza Chaloba</i>	7
Prefácio <i>Simone Burioli</i>	13
As Escolas Normais Regionais no Piauí e a Formação Ofertada Para os Professores Rurais de 1940 a 1960.....	15
<i>Maria Do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana</i>	
A Interiorização das Escolas Normais Rurais e Regionais no Estado de Pernambuco, Entre 1928 e 1946.....	35
<i>Manuela Garcia De Oliveira</i>	
Contando Histórias: Narrativas de Professor e Professoras Rurais Como Fonte de Pesquisa no Campo da História da Educação (1940 a 1970).....	51
<i>Noely Costa Dias Garcia</i>	
Os Congressos Normalistas de Educação Rural e a Formação de Professores Primários Rurais Paulistas (1945 a 1951).....	69
<i>Kamila Cristina Evaristo Leite</i>	
“Os Pés Descalços do Rurícola”: As Recomendações da Unesco Para a Educação Rural no Brasil e México (1936 - 1958).....	87
<i>Rony Rei Do Nascimento Silva</i>	
<i>Ilka Miglio De Mesquita</i>	
<i>Ana Clara Bortoleto Nery</i>	
Ensino Secundário em Pernambuco: Reflexões Sobre Identidade, Políticas e Projetos Educacionais (1955-1969).....	109
<i>Kalline Laira Lima Dos Santos</i>	
<i>Rosa Fátima De Souza Chaloba</i>	

Sobre o Estudo da Expansão dos Ginásios e Colégios Estaduais no Estado de São Paulo Entre os Anos de 1930 e 1971: Procedimentos Metodológicos de Pesquisa.....	125
<i>Carlos Alberto Diniz</i>	
Entre a Tradição e a Renovação: Percurso da Disciplina Escolar História Natural e Biologia no Ensino Secundário (1946-1961).....	157
<i>Tiago Rodrigues Da Silva</i>	
<i>Rosa Fátima De Sousa Chaloba</i>	
Autoras e autores.....	177

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne resultados de relevantes pesquisas frutos de dissertações de mestrados e teses de doutorado desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus Marília. Os textos compreendem estudos de cunho histórico articulados a duas linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educativas (GEPCIE): História da Educação Rural e História do Ensino Secundário. O cenário de fundo é a problematização das desigualdades regionais e educacionais que têm marcado fortemente a trajetória da escola pública no país.

A atenção dada à educação rural não é por acaso. Há muito secundarizada nas pesquisas em Educação e em História da Educação, a escolarização dos trabalhadores do campo vem ganhando visibilidade maior nas últimas duas décadas. No campo da História da Educação, muito contribuíram os estudos sobre a história da escola primária que pôs em relevo os diferentes tipos de escolas que atenderam diferentes grupos sociais. No início da década de 2000, o interesse dos historiadores da educação se voltou para a institucionalização da escola primária e a criação dos grupos escolares nos diferentes estados brasileiros. O debate acerca dessa produção assinalou o quanto foi lenta a expansão desse tipo de escola moderna, mesmo nas áreas urbanas de muitas regiões brasileiras. As pesquisas indicaram que a escola isolada urbana e rural foi, em muitos casos, a responsável pela escolarização de boa parte das crianças brasileiras que tiveram acesso à escola na primeira metade do século XX.¹

¹ Ver, entre outros: SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Carlos Ferreira; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Orgs.). *História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional*. Aracaju: EDISE, 2015. Souza, Pinheiro, Lopes, 2015; Souza, Bencostta, Silva, 2018; Furtado, Schelbauer, Corrêa, 2019; SOUZA, R. F.; BENCOSTTA, M. L.; SILVA, V. L. G. *Imagens da escola primária no Brasil (1920-1960)*. Florianópolis: Udesc, 2018, 179 p.;

A educação rural tornou-se, portanto, um objeto de pesquisa incontornável. Uma importante historiografia sobre o tema vem sendo produzida nos últimos anos, como têm apontando os balanços bibliográficos realizados por (ÁVILA, 2018; LIMA, 2020; COSTA; SOUZA-CHALоба, 2020). Além das escolas isoladas e das políticas para a expansão da educação rural, outros temas foram visitados como as Escolas Normais Rurais e a circulação de ideias e modelos para a educação rural no país e em perspectiva transnacional.

Vale reconhecer a importância que teve para o fortalecimento dessa linha de investigação o projeto em rede nacional intitulado *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)* que objetivou analisar a profissionalização docente no Brasil buscando compreender as políticas públicas empreendidas em âmbito nacional e estadual para a formação do magistério rural e as formas de recrutamento, carreira, salários e condições de trabalho das professoras (res) que atuaram nas escolas primárias rurais. O projeto contou com o financiamento do CNPq e a equipe de trabalho foi constituída por pesquisadores doutores e estudantes de pós-graduação e de graduação de 18 (dezoito) instituições de ensino superior brasileiras (UNESP-SP, UNISANTOS, UFU-MG, UEM-PR, PUC-PR, UFGD – MS, UFMT – MT, UFRRJ-RJ, UFPI-PI, UFPB-PB, UPE-PE, UFPE – PE, UNIR-RO, UPE-PE, UNIT-SE, Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui – SP, IFMA-MA, UCS-RS).²

Os textos reunidos neste livro que tratam da educação rural estão vinculados ao referido projeto de pesquisa. Parte dos trabalhos se dedicaram à formação dos professores rurais no estado de São Paulo e parte aos modelos, conhecimentos e ideias que circularam no Brasil e no exterior.

O segundo conjunto de textos que compõem esta coletânea incidem sobre a história do ensino secundário no Brasil. Nível de ensino destinado à formação das elites até meados do século XX, a expansão e democratização do secundário foi lenta e desigual. No grupo de estudos GEPCIE, a investigação sobre o secundário tem priorizado aspectos da expansão examinada

FURTADO, A. C.; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. (orgs.). Itinerários e singularidades da institucionalização da escola primária no Brasil (1930-1961). Maringá: UEM, 2019.

² Projeto financiado pelo CNPq (Processo n° 405240/2016-3, vigência 19/06/2017 a 18/06/2020) e coordenado por Rosa Fátima de Souza Chaloba.

na perspectiva dos atores políticos, especialmente os deputados responsáveis pela apresentação de projetos de lei para criação de escolas nas respectivas Assembleias Legislativas Estaduais. São Paulo foi um dos primeiros estados do país a impulsionar a expansão dos ginásios e colégios públicos a partir da década de 1940. A expansão neste estado foi sem precedentes para a época e contou com a participação dos atores políticos em âmbito estadual e municipal. Em outros estados brasileiros, como Pernambuco, esta expansão foi significativamente mais lenta e dependeu muito da ação dos municípios.

É desses contrastes e diferenças que se nutre este livro.

O primeiro capítulo “As Escolas Normais Regionais no Piauí e a Formação Ofertada para os Professores Rurais de 1940 a 1960”, apresenta um recorte da tese de doutorado da autora Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana. O foco está na análise da formação de professores nas Escolas Normais Regionais no Piauí durante as décadas de 1940 e 1960. A pesquisa explora o contexto de surgimento da primeira Escola Normal Regional no Piauí, bem como a formação oferecida nessa instituição. O estudo destaca o papel dessas escolas como estratégia para aumentar a escolarização da população rural, que não tinha condições de buscar ensino secundário em outros estados.

No segundo capítulo “A Interiorização das Escolas Normais Rurais e Regionais no Estado de Pernambuco, Entre 1928 e 1946”, a autora Manuela Garcia de Oliveira investiga a história da formação de professores primários rurais em Pernambuco durante as décadas de 1928 a 1946. O capítulo aborda as políticas de instalação das Escolas Normais Rurais e Regionais no estado, contextualizando-as com eventos históricos dos governos de Getúlio Vargas. A pesquisa utiliza uma variedade de fontes documentais para analisar o processo de implementação dessas escolas e sua contribuição para a formação de professores no meio rural.

Saindo do nordeste e indo para os ares paulistanos, o terceiro capítulo “Contando Histórias: Narrativas de Professores Rurais como Fonte de Pesquisa no Campo da História da Educação (1940 a 1970)”, de Noely Costa Dias Garcia, apresenta os resultados de uma investigação sobre a história da formação, ingresso e trabalho de professores de escolas primárias rurais em São José do Rio Preto/SP, no período entre 1940 e 1970. O estudo utiliza

abordagens da história oral e analisa as narrativas de professores rurais como fonte de pesquisa. Os resultados destacam a formação inicial dos professores no curso normal, as dificuldades enfrentadas no trabalho com classes multisseriadas e a construção da prática pedagógica no meio rural ao longo do tempo.

O quarto capítulo “Os Congressos Normalistas de Educação Rural e a Formação de Professores Primários Rurais Paulistas (1945 a 1951)” de Kamila Cristina Evaristo Leite, trata dos Congressos Normalistas de Educação Rural que ocorreram em São Paulo entre 1945 e 1951, analisando as discussões sobre a formação de professores para escolas primárias rurais. Os congressistas reconheciam a importância de reorganizar os programas de ensino das escolas normais para incluir saberes agrícolas, como noções de agricultura, e discutiam formas alternativas de capacitação, como cursos de especialização agrícola e cursos rápidos de férias. Sugeriu-se também a criação de Escolas Normais Rurais como uma experiência para avaliar sua real necessidade. Os congressos foram fundamentais para discutir a formação docente rural em São Paulo, envolvendo tanto professores em formação como professores das escolas normais.

No quinto capítulo dessa coletânea temos o trabalho dos autores Rony Rei do Nascimento Silva, Ilka Miglio de Mesquita e Ana Clara Bortoleto Nery, ‘Os Pés Descalços do Rurícola’: As Recomendações da UNESCO para a Educação Rural no Brasil e México (1936 - 1958)”, no qual analisam como as recomendações da UNESCO entre 1936 e 1958 influenciaram as políticas de educação rural no Brasil e no México. Utilizando a metodologia da História Conectada, o texto destaca a circulação de modelos pedagógicos entre esses países, com base em pesquisa documental e bibliográfica. Os autores concluem que a aproximação histórica entre a UNESCO, Brasil e México evidenciou as concepções defendidas por meio das recomendações, abordando temas como administração, organização, currículos, recursos para educação pós-primária, pessoal docente e cooperação internacional.

Carlos Alberto Diniz, no sexto capítulo, no texto “Sobre o estudo da Expansão dos Ginásios Estaduais no Estado de São Paulo entre os anos de 1930 e 1971: procedimentos metodológicos de pesquisa”, chama a atenção para o processo de expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo, iniciado na década de 1930, que segundo ele, foi algo impressionante e inédito

até então na história da educação brasileira. Entre os anos de 1930 e 1947 foram criados 58 ginásios em diversos municípios do interior paulista, com a contrapartida material dos municípios e a participação dos Interventores Federais. Tal processo, acentuado extraordinariamente após o fim da ditadura Vargas com o restabelecimento do Poder Legislativo e, por conseguinte, da ação dos deputados estaduais que viam na escola secundária uma grande oportunidade política, possibilitou a criação de 74 ginásios públicos nas mais diversas localidades paulistas entre 14 de março de 1947 e 31 de janeiro de 1963. Já entre 31 de março de 1963 a 15 de março de 1971, período marcado precipuamente pelo início da ditadura militar, foram criadas cerca de 1.106 escolas públicas estaduais de ensino médio, desse montante, 502 ginásios e 320 colégios. Dito isto, este texto discute os procedimentos metodológicos adotados no mapeamento que realizamos acerca da expansão da rede de ginásio públicos paulistas entre os anos de 1930 e 1971, período marcado por mudanças profundas no ordenamento político. Para tanto, recorremos ao arcabouço teórico da Nova História Política, além do trabalho de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo. Entre os resultados desse estudo podemos apontar o ritmo acelerado – e em boa parte desordenado – da expansão do ensino secundário paulista, marcado especialmente pelo sobrepujamento do critério político em detrimento de critérios educacionais e demográficos.

Tiago Rodrigues da Silva e Rosa Fátima de Souza Chaloba, no sétimo capítulo traz o texto “Entre a tradição e a renovação: percurso da disciplina escolar história natural e biologia no ensino secundário (1946-1961)”, que discute a produção da disciplina escolar história natural e biologia na escola secundária entre os anos de 1942 a 1961, a partir dos debates na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Foi realizada uma pesquisa documental, utilizando como fontes os programas de ensino, legislação, texto da época e artigos da Revista *Ciência e Cultura*, periódico oficial do SBPC. Houve uma forte presença de biólogos e professores que formavam uma comunidade disciplinar que privilegiava o ensino de biologia, com ênfase na Biologia Geral, Zoologia e Botânica, em detrimento do ensino de história natural, que incluía a Mineralogia e Geologia no currículo oficial de 1946 e 1951. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, os autores observam a construção de um currículo vinculado com as Ciências Biológicas. A pesquisa

contribui na compreensão das disputas e debates pelo ensino de história natural e biologia em meados do século XX.

No capítulo oito, a pesquisa de Kalline Laira Lima dos Santos e Rosa Fátima de Souza Chaloba, *Ensino Secundário em Pernambuco: reflexões sobre identidade, políticas e projetos educacionais (1955-1969)*, explora o discurso do educador Aderbal Jurema sobre a necessidade de reforma educacional no ensino secundário em Pernambuco nos anos 1950, juntamente com os projetos realizados pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Estes projetos incluem um grupo experimental de orientação profissional com alunos do Colégio Estadual de Pernambuco e um levantamento de dados sobre o ensino técnico na região, visando identificar áreas com maior demanda por escolas e programas.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Referências

ÁVILA, Virgínia P. da S. Educação em perspectiva histórica. **Pensar a Educação em Revista**, ano 4, v. 4, n. 2, jul./set., 2018. Disponível em: [EDUCAÇÃO-RURAL-EM-PERSPECTIVA-HISTÓRICA.pdf](#) (pensaraeducacao.com.br). Acesso em: 27 ago. 2022.

COSTA, Odaleia Alves; SOUZA-CHALоба, Rosa Fátima. A produção sobre formação e trabalho de professores rurais em dissertações e teses (2001-2018). In: SOUZA-CHALоба, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 81-111.

LIMA, Sandra C. Fagundes. Balanço da produção sobre o tema formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2007. In: SOUZA-CHALоба, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. (org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 45-80.

PREFÁCIO

A diversidade, substantivo feminino, que nos chama para tudo aquilo que é diverso, múltiplo e que aparece em oposição ao que é homogêneo, é a característica maior deste livro organizado por três historiadoras da educação, Rosa Fátima de Souza Chaloba, Noely Costa Dias Garcia e Kalline Laira Lima dos Santos. O tema já desperta interesse de muitos pesquisadores e pesquisadoras, mas a peculiaridade maior desta obra é que ela apresenta um olhar histórico para as questões educacionais em diversas regiões, sejam em terras paulistas, piauienses, pernambucanas e avança até espaços exteriores ao Brasil, aventando as recomendações internacionais para a questão da educação rural na América.

O regional e o local provocam inter-relações com o nacional e o global, e estas interfaces são apresentadas aqui justamente para que possamos olhar em perspectiva. Carlo Ginzburg, um dos grandes precursores da chama micro-história italiana, já mostrava com habilidade em seu texto mais exemplar, um pouco do olhar micro, contando a história do moleiro Menocchio, n’*O queijo e os vermes*. O caminho narrado no livro passa pelos arquivos documentais, mas passa também pela forma como este moleiro lia e interpretava as páginas impressas, e isso denunciava o seu universo cultural mais amplo, aproximando-o das questões macro. O que Ginzburg faz é narrar esta história, que pode ser vista apenas como literatura, mas que, no fundo, é também um grande tratado metodológico sobre a pesquisa histórica.

O professor Henrique Lima (2010)¹ coloca Ginzburg como um “especialista em diferença”, isto é, alguém cujo trabalho parte exatamente do

¹ Henrique Espada Lima é professor Associado do Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina e estudioso das questões sobre Micro-história. Escreveu o capítulo sobre Carlo Ginzburg no livro *Historiadores de nosso tempo* (Lopes, Marcos Antônio; Munhoz, Sidnei. Editora Alameda, 2010).

fascínio respeitoso por aquilo que é diverso, por isso este pesquisador italiano torna-se uma referência aqui para nós, não só com a história de Menocchio mas também como sua postura investigativa em “Mitos, emblemas e sinais”, criando o que entendemos ser um método de conhecimento denominado de paradigma indiciário, ressaltando partes da investigação nem sempre muito vistosa, e que podem ser evidenciadas por meio de vestígios.

A educação rural tem se guiado por marcas no tempo e pode ser entendida como parte desses novos temas de pesquisa que vem ganhando força no campo da historiografia da educação a partir de sinais demarcado por grupos de pesquisas como o GEPCIE, que acena para desdobramento relevantes acerca da temática, destoando por vezes, de questões já assentadas no campo da História da Educação. Os pesquisadores e pesquisadoras que compõem este grupo tem se movimentado para realizar pesquisas voltadas à educação neste espaço, utilizando novas fontes e novos problemas, mas também convidam a olhar cada singularidade, cada elemento inesperado, como um ponto de partida para uma investigação histórica mais profunda.

A diversidade está presente neste livro em muitos âmbitos. É resultado de pesquisas desenvolvidas em níveis de mestrado e doutorado e feita por pesquisadores e pesquisadoras de muitas localidades, o que enriquece as múltiplas realidades educacionais com as quais podemos articular e que provoca a pensar no âmbito micro e macro dentro da pesquisa histórica. Não se faz necessário elencar aqui, capítulo por capítulo, a variedade de cada um, isso foi feito na apresentação da obra, mas cabe sim, ressaltar o empenho desses pesquisadores e pesquisadoras em abarcar estudos sobre diferentes modalidades, seja na formação de professores, na estruturação e expansão das escolas rurais.

Um livro robusto e diverso, que certamente contribui para o campo da História da Educação. Desejo que os capítulos te façam pensar em novas e diversas educações.

Simone Burioli

Londrina, inverno 2024

AS ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS NO PIAUÍ E A FORMAÇÃO OFERTADA PARA OS PROFESSORES RURAIS DE 1940 A 1960

Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana¹

Introdução

Entre os anos de 1940 e 1960, o Brasil era um país, no qual mais de 80% da população residia na zona rural (SANTANA, 2011). Paralelo a esse quadro, o país viveu uma fase de desenvolvimento, culminando em mudanças econômicas, sociais e políticas. O poder público preocupado com o crescimento do país, centra suas ações na industrialização, iniciando esse processo a partir da capacitação profissional, o que induziu a população a procurar por uma melhor qualificação.

Esta situação, pressionou as autoridades federais e estaduais a buscar uma expansão do sistema educacional, levando o Governo Federal a atribuir para si, a responsabilidade de definir estudos, planos e metas, a serem elaborados e aplicados para viabilização de ações, com propósito de alavancar o desenvolvimento do Brasil, ao tempo, que via a necessidade de reverter os baixos índices do nosso sistema educacional, no que se refere a quantidade de escolas e professores com formação adequada e alfabetização.

Desde 1930, percebe-se nos discursos dos governadores do Estado do Piauí, por meio das mensagens governamentais, que a discussão sobre a formação de docentes estava presente não apenas no meio político, como também no meio intelectual. Ambos estavam preocupados com a expansão do

¹ Professora. Doutora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) / Piripiri / Piauí / mariaperpetuo@prp.uespi.br

Ensino Primário, que estava vinculada a esse fato, ou seja, o Ensino Primário só poderia se expandir se houvesse a formação de professores.

Nesse sentido, como aponta a mensagem do governador José da Rocha Furtado, no final da década de 1940, emerge no país uma política educacional traçada por dois caminhos: ampliação do Ensino Primário, uma vez que este era colocado como elemento primordial para desenvolvimento do país; e formação de professores primários, devido ao déficit desse nível de ensino estar ligado a ausência de um corpo docente em número suficiente para atender a essa demanda. Na mensagem governamental, percebeu-se que,

No ano de 1948, o Estado do Piauí, assinou, com o Ministério da Educação e Saúde, três acordos especiais, sendo uma para prosseguimento da Campanha de Educação de Adultos, iniciada em 1947; um para construção de 80 prédios destinados às Escolas Primárias Rurais, *e um para construção e equipamento de Escolas Normais Rurais* (PIAUI, p. 23, 1949).

Considerando o conjunto de políticas educacionais apresentadas para o Brasil na década de 1940, centralizou-se, neste trabalho, o olhar na efetivação das políticas de construções de Escolas Normais Rurais, mencionadas na mensagem acima. Isso deve-se ao fato de que essas edificações representariam a institucionalização e a ampliação da formação de professores no Ensino Normal para atuarem no ensino primário rural do Piauí.

Segundo os jornais “O Dia” da década de 1940 no Piauí, essa falta de formação do professorado era um dos elementos que influenciou o abandono dos bancos escolares pelos alunos do meio rural, pois os professores não recebiam durante sua formação um preparo pedagógico adequado para atuarem nessas localidades. A partir da constatação desse aspecto, para esse trabalho surgiu a seguinte inquietação: Em que contexto surgiu a primeira escola normal regional do Piauí e que formação ela oferecia para os professores rurais?

Para tanto, busca-se compreender em que contexto surgiu a primeira Escola Normal Regional do Piauí e que formação era ofertada nessa escola nas décadas de 1940 a 1960. Em relação o recorte temporal justifica-se inicialmente por que na década de 1940, ser o momento de um maior investimento no Ensino Primário, com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) pelo Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942,

que também instituiu o Convênio Nacional do Ensino Primário para cooperação entre a União e os governadores dos Estados, Territórios e Distrito Federal para ampliação e melhoria do sistema escolar primário de todo o país. Nesse cenário, há um financiamento na construção de prédios escolares para o ensino primário e, conseqüentemente, a institucionalização da formação de professores de ensino primário rural, por meio da construção de prédios para escolas normais rurais.

Além disso, a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino: Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário); e Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946 (Lei Orgânica do Ensino Normal). A década de 1960 foi escolhida para o recorte final da pesquisa por ser o período de extinção da Escola Normal Regional de Floriano – a primeira Escola Normal Regional do Piauí – por meio da incorporação pela Lei 2. 878 da sede da Escola Normal Monsenhor Lindolfo Uchôa a sede do Ginásio Pedagógico e extinguindo nessa instituição o nível de 1º ciclo.

A metodologia se deu a partir da análise de um levantamento bibliográfico, documental (Mensagens Governamentais, Relatório da Instrução Pública, Leis e Decretos). A análise foi fundamentada em Alberti (2005), Bezerra (2015), Bosi (1994), Burker (1994), Freitas (2002), Lourenço Filho (2001), Lopes (1996; 2001) Santana (2008; 2011). Para melhor compreensão desse trabalho dividimos ele em duas partes: a primeira intitulada “A política de formação de professores rurais no Piauí de 1940 a 1960” e “A Escola Normal Regional de Floriano: o “nascimento” do ensino regional no Piauí”.

A política de formação de professores rurais no Piauí de 1940 a 1960

Segundo Brito e Werle (2006), na História da educação brasileira existem espaços de formação de professores, que apesar de relevantes na historiografia, ainda são poucos estudados, como as Escolas Normais Rurais/Regionais. Para as autoras, estas escolas juntamente com as instituições normais compõem um conjunto extenso e diferenciado, no que se refere à formação de professores no Brasil, em especial, no século XX. Na literatura que aborda esta temática, observou-se que quando se trata sobre formação de professores em um espaço formal, a mesma ficou relegada e não possuía uma política padronizada e sólida.

Isso possibilitou que essas escolas ficassem muitas vezes a cargo da iniciativa privada, devido ao longo período que o país ficou ausente “de uma legislação nacional para a educação escolar o que desencadeou uma diversidade de sistemas de ensino, que institucionalizou formas e espaços igualmente diversos de formação docente” (BEZERRA, 2015, p.114).

Nesse sentido, as Escolas Normais Rurais - instituições que em muitos estados, como Ceará, Paraíba e Pernambuco já estavam sendo implantadas desde a década de 1930 - tinham o objetivo evidente de “formar” as populações rurais e não apreender a formação da elite brasileira. Assim, no momento em que se pensa uma narrativa para estas escolas no Piauí, faz-se necessário definir o que se idealizava sobre rural e/ou regional no Estado e saber se as Escolas Normais Regionais tinham as mesmas finalidades das Escolas Normais Rurais.

Werle (2012) ressalta, que essas instituições foram pensadas no século XX, entre as décadas de 1930 a 1950, com a finalidade evidente de formar professores que fossem exercer sua profissão na maioria das vezes em escolas que teriam uma sala de aula, consequentemente somente um professor: as escolas isoladas. Essas escolas eram muitas vezes localizadas na zona rural dos municípios, onde atuavam os professores formados nas Escolas Normais Regionais.

No Piauí, na década de 1930, a discussão sobre a formação de professores primários rurais se dava acerca da crise no Ensino Primário, vinculada a carência de professores diplomados e ao grande número de professores leigos nesse nível. Contudo, apesar de perceberem esses problemas educacionais, nada sobre eles foi mencionado no Estado. Nenhuma providência foi tomada, sendo justificadas pelos governantes com a crise financeira que assolava o estado.

A partir de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN), ao tempo que adotou para Ensino Normal dois ciclos de ensino, instituiu uma nova nomenclatura para as escolas de formação de professores, que no primeiro ciclo passaram a ser chamadas de Escolas Normais Regionais, por isso, muitas vezes na literatura existe uma confusão em relação às Escolas Normais Rurais. No mesmo período, o Estado distribuiu auxílios a dezesseis estados e quatro territórios para construção de 51 prédios de Escolas Normais Rurais (ENR), totalizando 120 milhões de cruzeiros.

O Piauí recebeu verba para construção de três dessas escolas, no entanto, apesar de não terem funcionado como Escolas Normais Rurais funcionaram, a partir de 1947, com a nomenclatura de Escola Normais Regionais. Conforme a Lei nº 8.530/46, parágrafo 1 do Capítulo I, no rural e/ou regional “O ensino de trabalhos manuais e das atividades econômicas da região obedecerá a programas específicos, que conduzam os alunos ao conhecimento das técnicas de produção e ao da organização do trabalho da região” (BRASIL, 1946).

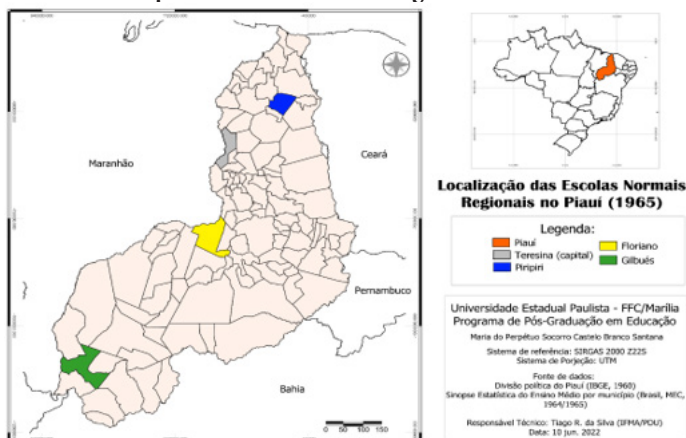
Sendo assim, as escolas aqui implantadas deveriam seguir essa normativa, sendo importante definir o que se pensava sobre um ensino regional neste período. Para Mendonça “A regionalização do ensino, preceito de ordem metodológica e social, é para ambos, criança e povo, condição indispensável da própria compreensão, pois o povo e a criança, para abrangerem a realidade, precisam recebê-la através da região” (1968, p.15).

Por isso, torna-se importante refletir o que seria o regional no Piauí. Esse Estado teve duas zonas econômicas e sociais: o sertão e a beira-rio. Pensar então, o ensino para esses espaços era pensar dentro de suas especificidades, ou seja, o ensino deve se diversificar conforme o lugar, no caso, o Sertão piauiense (PIAUI, 1942).

Assim, conceber o ensino no sentido regional para o Piauí, foi pensar o ensino para o homem sertanejo, segundo Benedito Martins no texto “O Piauí e o Nordeste”, “Essas diretivas e tendências poderão resumir-se na instituição e equipamento de um tipo de escola, e na execução de uma prática de ensino em relação imediatamente coaduna a terra, ao homem e ao regime habitual da atividade (PIAUI, 1942, p.39), ou seja, deveriam desenvolver competências necessárias para um maior aproveitamento social e individual.

Desse modo, em relação às Escolas Normais Regionais no Piauí foram identificadas três instituições desse tipo normatizada pelo Decreto- Lei 8.530/46, o qual no Estado foi adaptado por meio do Decreto-Lei Estadual 1.402 de 1946. As Escolas Normais Regionais vieram para amenizar a situação do professorado não diplomado, que como aponta Lourenço Filho (2001), constituía-se no Brasil, um número bastante acentuado. Estas escolas foram implantadas uma em Floriano, onde existia uma instituição de Ensino Normal (2º ciclo), outra, na cidade de Piripiri e a última, em Gilbués.

Mapa 01 - Escola Normais Regionais do Piauí



Fonte: Brasil, 1965.

Entre o ano de 1947 a 1959, as Escolas Normais Regionais foram criadas e implantadas e como se observa no mapa 1, uma localizava-se no Norte do Estado - Piripiri - próxima a zona litorânea, também conhecida como região dos cocais na zona fisiográfica do agreste, que foi contemplada com a construção de 32 prédios de escolas primárias rurais. A outra instituição de Ensino Normal Regional ficava localizada na região centro-sul do Estado, mais precisamente na região do médio Parnaíba e teve nesse mesmo período, a construção de 25 prédios de instituições de Ensino primário rural. A terceira e última escola, encontrava-se no sul do Piauí na zona fisiográfica do Planalto, a qual teve 14 prédios escolares primários construídos na zona rural².

Nesse sentido, como as Escolas Normais vieram para formar professores primários com o devido preparo para atuarem na zona rural, pode-se supor o porquê de as Escolas Normais terem sido implantadas nesses locais. Floriano, apesar de estar na zona fisiográfica do médio Parnaíba, fica perto da zona fisiográfica que recebeu maior quantidade de edifícios escolares rurais, sendo assim a demanda de professores para essa zona seria bem maior, significando que esse espaço necessitaria de um número bem maior de professores primários.

² Para melhor compreensão sobre a construção dos prédios escolares primários na zona rural e sua quantidade por zona fisiográfica, ver SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 178f, Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011, p.82.

Da mesma forma aconteceu em Piripiri, que situada na zona fisiográfica do sertão, recebeu o segundo maior número de prédios escolares rurais, concluindo assim que a construção e implantação das Escolas Normais Regionais nos locais estabelecidos vieram para contribuir e formar professores diplomados que atuassem nesses locais. Vale salientar, que essas Escolas Normais recebiam na sua comunidade escolar pessoas vindas de outros estados, como Maranhão, Ceará e Bahia, pois o Piauí faz fronteiras com os respectivos estados e as escolas ficavam localizadas nos municípios próximos a essas fronteiras.

Outro ponto de destaque é que durante a investigação dessas escolas foi possível observar que em Piripiri e Gilbués não existia instituição com nível de escolarização mais elevado, isto é, nesses municípios existiam somente as escolas primárias. Quando a população terminava este nível de ensino, tinham que ir para outro local para dar continuidade ao processo de escolarização, sendo isso, muitas vezes difícil para alguns, principalmente para as mulheres, como se evidencia na fala de uma das alunas entrevistadas ao relatar sobre seu processo de escolarização,

Era a única opção que nós tínhamos em Gilbués né? Era a única **ou fazia o normal regional** ou saía de lá e naquela época era muito jovem e os pais não permitiam que as mulheres saíssem para estudar né? Para estudar, porque os meus irmãos saíram foram para Corrente, meus dois irmãos, mas a gente era mulher, você sabe naquela época a condição da mulher era bem submissa né? principalmente aos pais né? aí eu fiz o normal regional, mas era uma coisa que eu gostava de fazer sabe [...] (LOUZEIRO, 2021).

Conforme a fala da entrevistada, essas escolas funcionavam nos municípios, durante alguns anos, como as únicas instituições com nível maior de escolarização – isto é, o Ensino Secundário. Sendo assim, muito dos discentes ingressavam nas Escolas Normais Regionais do Piauí por falta de opção de um Ensino Secundário a nível ginasial, seja ele estadual, municipal ou particular, o que talvez possa explicar a presença dos discentes do sexo masculino nessas escolas, como é o caso da Escola Normal Regional de Gilbués, uma vez que era única opção que eles tinham para dar continuidade a seus estudos.

No momento, em que as alunas entrevistadas, foram questionadas sobre o porquê de terem escolhido estudar nas Escolas Normais Regionais,

evidenciou-se em suas narrativas, ser esta a única alternativa para alcançarem um maior nível de escolarização. No caso da Escola Normal Regional de Floriano, a aluna escolheu a instituição porque ofertava um ensino gratuito.

É porque aquela escola era uma escola pública, é do Estado, e só tinha naquela época o ginásio Santa Teresinha que era de pagamento, do doutor Sobral, e o Primeiro de Maio já existia também, mas ai era pago, pago viu, ai eu não tinha condição financeira para estudar pagando sabe[...] (AQUINO, 2022).

Estudar nessas instituições era considerado um privilégio, pois a maioria das Escolas Secundárias de 1º ciclo (curso ginásial), quando implantadas nas cidades, eram particulares, o que tornava um obstáculo o acesso a elas. Além disso, mesmo nas instituições da rede estadual ou municipal, uma boa parte da população ficava fora dos bancos escolares desse nível de ensino, devido à realização do exame de admissão para ingressarem nos ginásios ou nas Escolas Normais Regionais do Piauí, como salienta a participante da pesquisa em sua fala quando relata sobre seu ingresso na escola,

Normal Regional, quando eu terminei o primário em Jerumenha, fui estudar em Floriano, nessa escola, eu fiz o teste, passei em segundo lugar no teste, porque era como se fosse um vestibular assim, é... [...], mas o nome é exame de admissão, eu fiz, na Escola Normal Regional de Floriano, [...] (AQUINO, 2022).

Portanto, para ampliar sua escolarização, a população mais carente do Brasil passava por diversos processos de seleção, que iam desde questões sobre valores morais e financeiros até os educacionais, uma vez que para ingressar no Ensino Secundário (1ºciclo) eram necessários como pré-requisitos, o Ensino Primário e o exame de admissão.

Contudo, como esse nível de ensino passava por diversos problemas nos municípios, uma grande parte da população ficava impossibilitada de cursar o nível ginásial mesmo nas escolas públicas, pois a maioria ficava reprovada nesse exame. Nesse contexto, surgiu a primeira escola de Ensino Normal Regional que para muitos municípios do Piauí funcionavam como forma de ampliar sua escolarização.

A Escola Normal Regional de Floriano: o “nascimento” do ensino regional no Piauí

Floriano, situada na região do centro-sul piauiense, está localizada a 240 km de Teresina que é a capital do Estado. Até a metade do século XX - em 1950 - este município possuía uma população de 33.786 habitantes, sendo 16.138 do sexo masculino e 17.648 do sexo feminino. Dessa parcela da população florianense, 73% localizavam-se na zona rural. Comparado com a porcentagem que o Piauí possuía na zona rural que era de 83,6%, Floriano mostrava-se menos rural que o Estado em sua totalidade. Sendo assim, dos 49 municípios existentes nesse período no Estado, somente seis possuíam uma população superior à de Floriano. Além disso, a cidade de Floriano na década de 1950 foi a terceira mais populosa do Piauí (IBGE, 1959).

Em relação à economia, Floriano tinha como base a pecuária e a exportação de produtos extrativistas, como por exemplo a cera de carnaúba, coco babaçu e borracha de maniçoba. No que diz respeito à lavoura, o município naquele período, não produzia o suficiente para o consumo de sua população, recorrendo aos estados vizinhos, principalmente ao Maranhão, para se abastecer.

Nessa mesma década, o município de Floriano era considerado o mais importante centro comercial da região do Médio Parnaíba, isso devido sua eminente posição geográfica. O município comandava todo movimento do Vale do Parnaíba do sudeste do Maranhão até o sudoeste do Piauí (IBGE, 1959). Segundo Lopes (2001, p.89), essa condição fazia com que Floriano tivesse estreito relacionamento comercial com Parnaíba, o que desencadeou a mobilização em torno da implantação de seu Liceu e de sua Escola Normal”.

Floriano deu seu passo inicial na expansão do setor educacional, com a criação do Liceu e da Escola Normal Municipal no ano de 1929, pela Lei Municipal nº 125/29, sendo estes os primeiros estabelecimentos de Ensino Secundário no município. Conforme Demes (2002, p.511), “Anexo ao Liceu e a ele subordinado administrativamente, funcionava um Curso Normal para moças que além das disciplinas básicas ministrava Trabalhos Manuais, Desenhos e Música a cargo, respectivamente, das professoras Quinó Gomes, Hercília Camarço e Maria Oliveira (Oeiras)”.

O Liceu, de acordo com as fontes analisadas como a revista zodíaco

e o histórico da Escola Lindolfo Uchôa, funcionou durante pouco tempo. Segundo Demes (2002), o motivo do fechamento dessa instituição foi a ausência de gabinete de Física, Química e História Naturaes, fazendo com que o Liceu encerrasse suas atividades e a Escola Normal se desvinculasse deste.

A instituição de Ensino Normal de Florianô foi equiparada a Escola Normal Oficial do Estado em 1931 e funcionava no mesmo prédio que o Liceu até o ano de 1946, pois a partir do Decreto – Lei nº 1.402 de 27 de janeiro de 1947 que “Dispõe sobre a adaptação do sistema de ensino normal do Estado” (DIÁRIO OFICIAL, 1947), passou a funcionar como Escola Normal Regional de Florianô.

Essa escola, como normatizava a Lei do Ensino Normal, passou a formar os regentes de Ensino Primário que deveriam atuar prioritariamente nas escolas primárias rurais. Na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros de 1959, pode-se identificar um dos prédios que funcionou a ENR de Florianô como se observa na figura abaixo:

Figura 1 - Escola Normal Regional de Florianô



Fonte: IBGE, 1959.

Apesar da fotografia estar um pouco desfocada, percebe-se que o prédio era majestoso para o contexto daquele período, representando a modernização da cidade e do ensino em Florianô. Nesse sentido, como assinala a participante da pesquisa que estudou nesse estabelecimento de ensino, muitas pessoas escolhiam essa instituição por ser uma escola pública, porém buscavam estudar

nela pelo status que esta instituição de Ensino Normal tinha naquele período.

A referida instituição foi mantida durante seu funcionamento pelo município, recebendo subvenção do Estado, como mostrou o Art. 1º do Decreto – Lei nº 1.044 de 1945, no qual “Eleva para Cr\$ 100.000 (Cem mil cruzeiros), a partir de janeiro de 1946, a subvenção anual concedida pelo Estado à Escola Normal Municipal de Floriano” (PIAUÍ, 1945, p.5). Nesse contexto, apesar de ser um estabelecimento de ensino municipal durante sua primeira fase - funcionando como uma escola de Ensino Normal - na sua segunda fase, recebe ajuda financeira do Estado para a sua manutenção.

Isso também foi observado na Lei nº 333 de 12 de novembro de 1955, na qual o prefeito de Floriano “Orça a receita e fixa a despesa no município de Floriano, para o exercício de 1956”. Assim, no referido ano para instrução, mas especificamente, para a ENR de Floriano, de acordo com a (figura 2), se tem a seguinte previsão orçamentária:

Figura 2 - Previsão Orçamentária para Escola Normal Regional de Floriano de 1956

	Educação Pública	
	Verba nº 8	
8.33	Instrução	
8.30.0	Pessoal Fixo	
	Director do Curso Normal Regional de Floriano gratificação anual	9.600,00
	Secretário - vencimento anual	9.600,00
	4 Inspectores de alunos - vencimento anual Cr\$ 6.000,00 cada uma	24.000,00
	Porteiro - vencimento anual	5.400,00
	Professorado do Curso Normal Regional de Floriano	81.000,00

Fonte: Livro de leis orçamentárias da Câmara Municipal de Floriano de 1955.

Percebeu-se, pela lei orçamentária, que a maior receita em relação a ENR de Floriano, refere-se ao professorado, tendo em vista que para o ano de 1956, o município gastou 81.000,00 (oitenta e um mil cruzeiros). Além das despesas expostas na (figura 2), a prefeitura municipal de Floriano ainda tinha despesa com fiscalização do curso Normal Regional – 10.000,00 (dez mil cruzeiros) – e com aluguel do prédio que a escola ocupava, pois, a mesma

até o presente ano ainda não tinha sua sede própria, tendo na sua receita uma previsão de gasto em torno de 6.000,00 (seis mil cruzeiros).

Ainda em relação ao aluguel, no qual funcionava a escola podemos aferir que nesse mesmo ano o prefeito municipal de Floriano, Sebastião Martins de Araújo Costa, sanciona e promulga o aumento do aluguel por meio da Lei municipal nº 362 de 21 de março de 1956, como assina o Art. 1º da Lei citada acima, que diz:

Art. 1º Fica o Dr. Prefeito Municipal de Floriano autorizado a elevar para 1.200,00 (hum mil e duzentos cruzeiros), a partir de janeiro do corrente ano, o aluguel do prédio onde funciona o Curso Normal Regional de Floriano (CÂMARA MUNICIPAL DE FLORIANO, 1956).

Dessa forma, do período que se iniciou seu funcionamento como Escola Normal em 1929 e, posteriormente, a partir de 1947, como Escola Normal Regional, essa instituição de ensino funcionava em um prédio alugado pelo município, prática comum naquele período no Estado. Entretanto, Lopes (1997) aponta no início do ano de 1950 que houve a iniciativa para construção de uma sede própria, porém a escola foi terminada somente em 1960 e inaugurada em novembro de 1961.

Figura 3 - Registro fotográfico da inauguração do prédio da Escola Normal Regional de Floriano.



Fonte: Lopes (1997, p. 36).

Nesse registro, encontram-se pessoas importantes tanto para o cenário político como para a sociedade piauiense no geral, como por exemplo o governador Chagas Rodrigues, o Pe. Pedro, Francisco Antão (os dois últimos, da esquerda para direita), que fizeram parte desse momento da memória da

história do ensino do município. A escola foi construída numa área bem ampla, de acordo com o registro de imóvel, retirado no cartório Carvalho em Floriano, a área tinha 10.800 m² (dez mil e oitocentos metros quadrados).

Figura 4 - Unidade Escolar Lindolfo Uchôa (antiga Escola Normal Regional de Floriano)



Fonte: Acervo particular da pesquisadora

Observou-se nas análises, o fato de que o prédio anterior já representava uma instituição imponente para o município, a sede própria da ENR de Floriano acaba por simbolizar nesse período a modernização e o progresso do Ensino Normal no Piauí. Durante as pesquisas, foi possível ter acesso a um documento que se refere à Lei nº 21 de 08 de maio de 1967, na qual a prefeitura de Floriano autoriza a doação do prédio com sua área e o terreno ao Governo do Estado do Piauí, no qual funcionava a Escola Normal.

Percebe-se, que a Escola Normal Regional de Floriano funcionou como tal até o ano de 1965, pois no histórico escolar da Unidade Escolar Mons. Lindolfo Uchôa, no dia 16 de fevereiro de 1966, esta escola foi transformada em Ginásio Pedagógico de Floriano e posteriormente, após a doação do prédio e do terreno da instituição por meio da Lei 2.878 de 17 de junho de 1968, foi incorporada à rede estadual. Considerando-se desde a data de mudança desta escola para o estabelecimento do Ensino Normal Regional até a sua estadualização como Ginásio pedagógico, têm-se 21 anos de história na formação de professores primários regentes de ensino. Segundo Camelo (2016), essa escola era,

[...] primordial, pois se apresenta como uma escola que delimita a educação na cidade. E esta delimitação não é só histórica mais também geográfica, pois seu alcance se estende para as cidades próximas (Picos e Amarante) e para as distantes (Corrente), bem como para o estado vizinho. Deste

modo, a escola se incorpora à identidade da cidade, que passa a ser difundida como um polo educacional, reverberando numa autoimagem positiva para o seu povo (CAMELO, 2016, 38).

No trabalho da autora foi identificada a placa de formatura com os concludentes do ano de 1954 do Curso Normal Regional, porém como a digitalização da imagem não está clara não foi possível uma melhor visualização e identificação dos alunos. Entretanto, nos livros biográficos, teve-se acesso a nomes de professores que atuaram na Escola Normal Regional de Floriano como também de alunos que frequentaram essa instituição.

Outra fonte, na qual se pode identificar professores e que corroborou com os livros biográficos, foi um livro de Portaria da Escola Normal Regional, o qual nomeava os professores para ministrarem aulas nessa instituição. Dessa forma, foi possível verificar quais os professores que passaram por essa escola e as disciplinas que eles ensinavam como: Noções de Fisiologia e anatomia; Ciências Naturais; Noção de Higiene; Matemática; Português; Desenho; História do Brasil e História Geral; Canto Orfeônico e Trabalho manuais.

Portanto, apesar de não ter sido possível o acesso aos documentos escolares, constatou-se, diante do levantamento feito sobre o funcionamento da Escola Normal Regional de Floriano, que essa instituição durante duas décadas formou regentes de ensino primário que contribuíram tanto para o processo de escolarização do Ensino Primário do município como para o de municípios circunvizinhos e de outros estados.

Assim, na construção da historiografia das instituições de ensino regional pode-se perceber alguns pontos comuns entre elas. Primeiro, as ENR instaladas nos municípios representavam muitas vezes o maior nível de escolarização que tinha naquele local e nas regiões vizinhas. Quando começaram a ser implantadas no Estado, no ano de 1947, quase não se tinham Escolas Secundárias com cursos ginasiais. Por isso, nos municípios que tinham essas escolas, elas cumpriam esse papel.

Outro ponto levantado na análise das fontes foi que as escolas só funcionaram até a metade da década de 1960. O terceiro ponto foi que o Ensino Normal Regional além de representar a ampliação da escolarização para juventude piauiense, principalmente a feminina, influenciou também no processo de interiorização do Ensino Normal, possibilitando a muitos discentes

continuarem seus estudos cursando o 2º Ciclo ou o conhecido pedagógico.

Os Cursos Normais Regionais do Piauí seguiam a legislação nacional – o Decreto-Lei 8.530/46 – e as orientações estaduais pelo Decreto-Lei 1402/47, uma adaptação da nacional. Desse modo, as disciplinas não eram ofertadas aleatoriamente, pois seguiam um padrão ou um perfil de professor que o Estado ansiava para Escola Primária Rural. Nesse sentido, Goodson (1997) entende que o currículo escrito é quem define a padronização de recursos como financeiro, avaliativos, materiais e outros.

Segundo o autor, “[...] o currículo escrito proporciona-nos um testemunho, uma fonte documental, um mapa variável do terreno: é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação” (GOODSON, 1997, p.20). Nesse sentido, nas pastas que contém os processos dos alunos se teve acesso a fichas, as quais tinham informações sobre as disciplinas ofertadas nas escolas, os históricos e algumas observações, como a relatada abaixo, que traz informações sobre o currículo oferecido nos primeiros anos da Escola Normal Regional de Piripiri.

A Escola Normal Regional Sagrado Coração de Jesus de Piripiri-Piauí tinha a equivalência de Ginásio e Normal para formação de Regente do Ensino Primário. Por essa razão, o Currículo da referida escola apresenta as disciplinas do Curso Ginásial e as disciplinas específicas do Curso Normal Regional.

Corroborando com a observação na ficha da discente, no documento n. 52 publicado pelo INEP em 1950, o currículo encontra-se de acordo com as normas recomendadas pela Lei. Assim, é possível observar no quadro abaixo, que as três Escolas Normais Regionais do Piauí - Floriano, Piripiri e Gilbués - concentraram inicialmente as disciplinas de formação geral e no último ano, as disciplinas de formação específica.

Portanto, identificou-se, que a referida escola estava em conformidade com o Decreto-Lei, e que as disciplinas se dividiam em três grupos: uma de formação geral que eram: português, matemática, ciências naturais, história e geografia; Um segundo grupo, encontram-se as disciplinas de Desenho e caligrafia, Canto orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia doméstica, Educação física, Trabalhos Manuais e atividade econômica da região e

desenho. Para Chaloba (2022), atividades específicas ao meio rural ficaram limitadas à disciplina de Trabalhos Manuais e atividade econômica da região e o último grupo está relacionado às disciplinas de Desenho, Educação física, Recreação e jogos, Noções de higiene, Anatomia e fisiologia humana, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino e denominado, em muitos trabalhos que abordam essa temática, como um grupo com disciplinas de formação específica, que são ofertadas sobretudo nas últimas séries.

Considerais Finais

Destarte, como as fontes assinalam, as Escolas Normais a nível ginásial surgem primeiramente com a nomenclatura de Escolas Normais Rurais, mas observou-se que essa denominação se limitou aos documentos emitidos pelas instituições. A escola de Floriano surgiu inicialmente como Escola Normal, ofertando o curso de 2º ciclo em 1929 e em 1947, com a promulgação do Decreto-Lei Estadual nº 1.402, ofertou o Ensino Normal Regional, isto é, a formação de professores regentes de ensino primário.

Nos documentos dessa instituição a que se teve acesso, não ficou explícito o porquê da mudança de ciclos de ensino, sendo que o estabelecimento de ensino passou a ser conhecido como *“Escola Normal Regional de Floriano”*, atendendo a toda população da cidade e de municípios vizinhos.

Entende-se, dessa forma, que no Piauí a política nacional de formação de professores rurais funcionou muito mais como uma ampliação de escolarização para a parcela da população que não tinha condições financeiras de se deslocar para outros estados ou municípios, onde era ofertado o Ensino Secundário a nível ginásial. Nessa perspectiva, não se pode afirmar que a formação de professores rurais no Piauí seguiu a perspectiva de formação de professores que se tinha a nível nacional.

Portanto, ao se analisar o projeto de formação de professores presente nas Escolas Normais Regionais do Piauí, em termos de organização pedagógica, percebeu-se que o currículo ofertado nessas instituições nos três primeiros anos era baseado numa formação mais geral, destinando ao último ano uma formação mais específica, como as disciplinas de psicologia e pedagogia, didática e prática de ensino, evidenciando-se uma formação geral sobre uma formação mais específica.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. **Formação docente institucionalizada na amazônia acriana**: da escola normal regional à escola normal padre Anchiera (1940-1970). 410f, Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói/RJ, 2015.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRITO, Itamar Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- BRITO, Itamar Sousa. **Memória Histórica da Secretaria de Educação**. Teresina: Secretaria de Educação, 1985.
- BRITO, Lenir Marina Trindade de Sá; WERLE, Flavia Obino Correa. O professor e a escola para a Zona Rural: concepções e desdobramentos em uma Escola Normal Rural. **Revista Contextos e Educação**, Editora Unijuí, ano 21, nº75, Jan/jun., 2006, p.109-129.
- BURKER, Peter. **A Escrita da História**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAMELO, Celina Nayara. **As contribuições da Unidade Escolar Monsenhor Lindolfo Uchôa para a cidade de Floriano na primeira metade do século XX**. 54f, Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Floriano, 2016.
- CHALOPA, Rosa Fátima de Souza. A efêmera trajetória das escolas normais rurais no Brasil (1930-1970). **Educar em Revista**, v. 38, n.84533, ago., 2022.
- DEMES, Josefina. **Floriano**: Sua história, sua gente. Teresina: Halley, 2002.
- FREITAS, Sônia Maruá de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **A construção Social do currículo**. Trad.: Maria João Carvalho. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997.
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja**: Grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública

piauiense (1908-1930). 282f, Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2001.

LOPES, Luiz Paulo. **Flagrantes de uma cidade**. Teresina: Jolenne, 1997.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

MENDONÇA, Edgar Süssekind de. A escola Regional de Meriti: realizações e projetos. IN: ALBERTO, Armanda Álvaro. **A escola regional de Meriti**. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1968.

SANTANA, Maria do Perpetuo Castelo Branco. **A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970**. 178 f, Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SANTANA, Maria do Perpetuo Castelo Branco. **As Políticas Educacionais para zona rural no Piauí nas décadas de 1940 a 1960**. 102f, Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural: Espaço de Formação de grupos dirigentes. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa/RS, n. 15, p.33-39, 2012.

Fontes documentais: Leis, decretos, dados estatísticos e mensagens governamentais

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógico/ CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Oportunidades de Formação do Magistério Primário: Piauí**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, 1959.

BRASIL. (IBGE). **Recenseamento Geral do Brasil de 1940: Sinopse do Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1946.

PIAUI. **Relatório apresentado ao Exm. Sr. Dr. Getúlio Vargas presidente da República pelo Interventor Federal do Piauí, Leônida de Castro Mello relativo ao exercício de 1941**. Teresina, jul.1942.

PIAUI. **Decreto-Lei n. 1.044, de 18 de setembro de 1945**. Diário Oficial do Estado do Piauí. Teresina, Ano XV, n.116, p.5, 22 de set. 1945.

PIAUÍ. **Decreto-Lei n. 1.402 de 27 de janeiro de 1947.** Dispõe sobre a adaptação do sistema de ensino normal do Estado. Diário Oficial do Estado do Piauí. Teresina, Ano XVII, n.15, p.1, 30 jan. 1947.

PIAUÍ. (FURTADO). **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado do Piauí pelo governador José da Rocha Furtado, em 21 de abril de 1949.** Teresina: Imprensa Oficial 1949.

A INTERIORIZAÇÃO DAS ESCOLAS NORMAIS RURAIS E REGIONAIS¹ NO ESTADO DE PERNAMBUCO, ENTRE 1928 E 1946

Manuela Garcia de Oliveira²

Introdução

No trabalho preparatório de um movimento rural e sério, não será jamais demasiado, insistir na formação de professores rurais. Desde que apercebemos, convenientemente, do sentido da escola rural e da sua diferença da simples escola comum – pelo admirável avanço objetivo dos ideais daquela, – compreenderemos facilmente que, não será mestre qualquer, o mestre adequado às duras e importantíssimas tarefas ruralista. (JORNAL DO PROFESSOR, ANO I, N.2, Recife, 15 de abril de 1955).

Os sentidos da escola rural diferentes da escola comum, como apontado acima no fragmento do Jornal do Professor, foi uma percepção de modelos de escolas distintas oriundos da dualidade de representação do campo e cidade, bem como em uma tentativa de progresso e estabilização da economia pela atividade agrícola, uma vez que o Brasil era caracterizado como um

¹ Optou-se neste texto o uso da nomenclatura em iniciais maiúsculas Escola Normal Rural e Escola Normal Regional para demarcação de uma política e por questões estilísticas textuais.

² Manuela Garcia de Oliveira Graduada em Letras/Língua Portuguesa e Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE). E-mail: manuela.garcia@unesp.br

país potencialmente rural. Para esse novo sentido de escola – a rural –, não somente uma estrutura modelar e alteração curricular estava no cerne das discussões, mas sobretudo “um mestre adequado às duras e importantíssimas tarefas ruralistas”, como destaca o jornal de classe trabalhista de Pernambuco.

Nos primeiros trintas anos do século XX, especificadamente 1910 a 1930, surge no Brasil instituições de ensino agrícola que estavam ligadas ao Ministério da Agricultura e, com a ampliação do debate em torno de uma ruralização³ do ensino, se iniciam experiências nos ensinos primário, secundário e magistério.

Para o Movimento de ruralização do ensino⁴ deveriam haver instituições que, na prática, cumprissem um propósito rural, uma vez que, escolas mesmo situadas em áreas rurais não configurariam uma escola primária rural (MORAES, 2019). Nessas proposições, alguns modelos de instituições foram materializando a experiência da ruralização, como as escolas primárias sob modelo de Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais; na formação de professores, destinavam-se às Escolas Normais Rurais. Além dessas instituições, tinham-se outros meios propulsores do ideário do ruralismo, como as Semanas Ruralistas, inspiradas nas missões culturais mexicanas e a criação de Clubes Agrícolas (MORAES, 2019). Esse conjunto modelar de instituições para os espaços rurais do Brasil foram sendo criados paulatinamente, em conformidade às características da região e legislação estadual, uma vez que ao longo das décadas de 1920 e 1930 cada estado federativo provia sua legislação e orçamento próprios, em tese, configurando-se em assimetrias tanto em termos de oportunidades educacionais, quanto na constituição da formação dos professores.

³ É salutar ressaltar que embora os termos ruralização e ruralismo hodiernamente se refiram a grupos partidários conservadores, tendo alguns deles que seguem ideologias fascistas, aqui a orientação terminológica de ruralismo brasileiro no período histórico em tela é referente a um “movimento político integrado”, de acordo com Mendonça (2017), que pensava em várias frentes a questão da vocação agrícola do país, uma delas, a educação.

⁴ Para Moraes, o Movimento pela Ruralização do Ensino “atuou nas áreas da economia, da política e da cultura, em diferentes regiões do Brasil, defendendo e colocando em prática sua concepção de escola ruralizada”, ligados por sua vez a um ruralismo brasileiro, ideia que projetava e compreendia o país como potencialidade rural. A autora também explica que opta por usar ruralismo de ensino em seus trabalhos e diferencia do termo “Ruralismo pedagógico”, sendo este uma nomenclatura que foi apropriada pelas pesquisas do século XX.

Essas assimetrias foram refletidas no estado de Pernambuco. De acordo com o Anuário Estatístico de Pernambuco, até o ano de 1929 o estado provinha de um total de 12 instituições, sendo 9 femininas e três para ambos os sexos. Desse total, no período mencionado, apenas uma era pública – tratava-se da Escola Normal Oficial -, as demais particulares e, no que se refere à localização, a maior parte delas se concentravam na capital, deixando com isso, o interior sem a escolarização. Diante disso, para que o estado conseguisse expandir e interiorizar a formação do magistério rural, buscou organizar o sistema administrativo da educação em todos os níveis, movimento também realizado nas outras regiões do país.

Mesmo com iniciativas políticas, legais e pedagógicas para a concretização de um país ruralista, no âmbito educacional público, sobretudo na escolarização dos professores para o rural, a materialização de investimentos foi caracterizado pela sua ausência (PINHEIRO, OLIVEIRA e SANTANA, 2020).

A história da escolarização de Pernambuco no século XX ainda é lacunar e tem sido estudada predominantemente por uma perspectiva da história das instituições. Os que dizem respeito ao recorte da educação rural, apontam, com maior ou menor ênfase, para o desenvolvimento da formação rural no estado de Pernambuco, via Escola Normal Rural (BANDEIRA, 2018; BERNARDES, 2018; COSTA, 2023). Alguns, relacionando pouco com o movimento nacional, no que diz respeito à política deliberada pela Lei Orgânica do Ensino Normal para a formação rural; outros⁵, pouco recuperando a trajetória a educação rural do país, assim como poucos estudos em perspectiva histórico-educacional sobre as políticas dos professores rurais que privilegiassem todo o estado, que analisasse como ressoava o ruralismo em Pernambuco.

Saliento que, pesem os últimos estudos científicos em rede⁶, no campo da História da Educação, que privilegiaram o rural - ou os rurais do Brasil – e avançaram na produção do conhecimento, indicando dentre vários aspectos, uma “efêmera trajetória das Escolas Normais Rurais no Brasil e a diversidade

⁵ Vide estudos mais amplos, de análise de reformas, mas sem foco da educação rural: Sellaro (2000), Lima (2004), Pessoa (2014) Ramos (2014) Santos (2021).

⁶ Como por exemplo, o projeto de pesquisa Formação e Trabalho de Professora e Professores Rurais no Brasil: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB RO que contou com pesquisadores de 18 instituições e em seus resultados parciais foram expedido livro com 14 textos analíticos, além de mesas em eventos, publicações individuais, teses e dissertações, publicações em periódicos.

de instituições e programas de formação” (CHALOPA *et al.*, 2021, p. 18), historicizo neste texto uma das regiões localizada no Nordeste do país que é demarcada por uma recente implantação da pós-graduação, o que implicada também, na sistematização em larga escala de mais pesquisas sobre o tema. Com isso, este texto também é um contributo para aprofundar as iniciativas das Escolas Normais Rurais e as Regionais⁷ tanto em seu interior como exterior “para a construção de uma cartografia mais abrangente dessas instituições em cada um estado brasileiros” (CHALOPA *et al.*, 2021, p. 20).

A análise se organiza textualmente com a discussão das primeiras iniciativas do magistério rural, seguindo para a materialização da política de Escolas Normais Rurais no estado de Pernambuco e as experiências em outros estados do Brasil. Em seguida trata da lenta interiorização do magistério público rural via política da Escola Normal Rural e Regional, mostrando os possíveis motivos dessa tardia criação, bem como a quantidade de escolas criadas e a opção de Pernambuco por uma política de instituições sob organização de congregações da Igreja Católica.

Das iniciativas de institucionalização da formação de professores rurais via escolas normais rurais e regionais

Antes mesmo da existência concreta de escolas para o magistério rural, no estado de Pernambuco, primeiro foi instituído por Antônio Carneiro Leão a sua regulamentação, compondo uma das partes principais da Reforma educacional Ato n.º 1.239 de 27 de dezembro de 1929, cuja a escola e o professor estão circunscritos como pilares da nova educação pernambucana. A proposta da reformulação da educação que foi solicitada no final da gestão de Estácio Coimbra⁸, à época governador do estado de Pernambuco, seguiu uma estratégia de ser aplicada gradativamente, procurando facilitar as posteriores regulamentações.

⁷ O termo Escola ou Curso Normal Rural refere-se às iniciativas registradas na documentação estadual e discussão de 1930. Com a criação da Lei Orgânica de 1946, o modelo passou a ter como nomenclatura Escola ou Curso Normal Regional. (PINHEIRO, OLIVEIRA e SANTANA, 2020).

⁸ Estácio de Albuquerque Coimbra nasceu em Barreiros, Pernambuco; advogado, oligárquico, político, ocupando quase todos os tipos de cargos do executivo e legislativo. Mais detalhes da carreira política, acessar:<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/estacio-de-albuquerque-coimbra>.

Na verdade, antes da implantação dos Cursos Normais Rurais e os Regionais na década de 1930, a formação se dava na Escola Normal Oficial, localizada em Recife e, os professores que eram nomeados para trabalhar no interior pernambucano, complementavam seus estudos na Escola Rural Modelo Alberto Torres (COSTA, 2003). Elaborada para sanar essa demanda, a Reforma de Carneiro Leão não chegou a ser concretizada na época e, com a mudança das lideranças governamentais, em 1933, Carlos de Lima Cavalcante orienta o então Diretor Técnico de Educação, Annibal Bruno, a instituir a Lei Orgânica do Instituto de Educação por meio do Decreto n. 182, de 25 de março, que por sua vez buscou seguir a linha mestra da reforma de Carneiro Leão, porém ampliando-a.

Após a Lei Orgânica de 1933, no ano seguinte foi possível acompanhar, no periódico Diário de Pernambuco e relatórios de governo, instituições sob administração de congregações religiosas católicas solicitando à Diretoria Técnica de Educação, equiparação de seus cursos normais para a implantação de um currículo do magistério de formação rural. Essas solicitações aconteceram porque a legislação previa também subvenções, garantindo parcerias com essas instituições, bem como uma rápida implantação das Escolas Normais Rurais no estado.

Entrecruzando os documentos Diário de Pernambuco, relatórios de governo Carlos de Lima Cavalcanti, (1934 -1936) e Oportunidades de formação do magistério primário (INEP- MEC- 1958), foi possível identificar que até 1937, com pedidos de equiparações e subvenções sob acordos políticos, Pernambuco possuía 6 (seis) instituições de magistério rural particulares e 1 (um) municipal, todas com o currículo modelar de Escolas Normais Rurais.

Quadro 1: Quantidade de Escolas Normais Rurais de 1930 a 1937.

Ano	Pública (Estadual e municipal)	Mantenedora
1935	Escola Normal Rural N. S. de Lourdes – Gravatá	Municipal
Ano	Particular	Mantenedora
	Escola Normal Regional N. S. Auxiliadora	Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora
	Escola Normal Rural Santa Doretéia, Pesqueira	Congregação das Irmãs de santa Doretéia

1930	Escola Normal Rural Sagrado Coração, Caruaru	Associação Instrutora Missionária
1937	Escola Normal Rural Santa Cristina, Nazaré da Mata	Congregação das Damas de Instrução Cristã
	Escola Normal Rural N. S. das Graças	Congregação Franciscana N. S. Do Bom Conselho
	Escola Normal Rural “N.S. de Lourdes”, Palmares	Congregação Franciscana N. S. Do Bom Conselho

Fonte: Elaborado pela autora conforme o Diário de Pernambuco, relatório de governo Carlos de Lima Cavalcanti, (1934 -1936) e Oportunidades de formação do magistério primário (INEP-MEC), 1958.

O processo de pedido de equiparação das escolas tinha prazo de um ano, no qual, para aprovação, avaliava a estrutura arquitetônica, o corpo docente e a implantação da proposta curricular. Muitas instituições religiosas católicas já conseguiam equiparação em prazo hábil, pois sua grande estrutura física, imponente e adaptável ao trato agrícola, facilitava a implantação, como é o caso da Escola Normal Rural Stella Maris, localizada no município de Triunfo, sertão pernambucano.

Imagem 1: Frente parcial da Escola Normal Rural Stella Maris (s/d).



Fonte: arquivo privado ex-aluna da instituição.

As escolas que aderiam ao modelo de formação ao magistério rural usavam em suas justificativas como critério de conversão a potencialidade agrícola e econômica local, ou a necessidade de desenvolvê-la, como é o

caso das instituições localizadas no sertão e muitas vezes sem o olhar do poder público.

Quatro anos após a reformulação educacional do estado, Agamenon Magalhães, ao assumir a Interventoria, concebe que a educação deveria seguir os princípios conjuntos entre Igreja e a Escola, a Família e a Profissão (PERNAMBUCO, 1940, p.5) e reformula mais uma vez a estrutura educacional do estado. Para isso, o Interventor estabeleceu novas diretrizes para educação, sobretudo com uma base de pré-orientação agrícola e industrial, caracterizando com isso uma nova fase na formação do magistério rural. As Escolas Normais Rurais ampliam, com a reformulação, o tempo de curso e inserem disciplinas voltadas à indústria rural em sua base curricular. Não era sem razão às abrutadas modificações, pois a orientação vocacional para a formação agrícola suplantou em um novo sentido de trabalho rural, o de especialidades técnicas para a diversificação das plantações e, principalmente, a mecanização do campo.

No que diz respeito à quantidade de Escolas Normais Rurais existentes durante o período de 1937 a 1946, ou seja, a partir da nova ordem e sentido de ruralização no estado de Pernambuco, foi possível identificar pelo entrecruzamento das matérias do Diário de Pernambuco, relatório e mensagens de governo, e documento do Inep, que algumas Escolas, em sua maioria, continuaram ofertando o curso normal rural, havendo apenas mudanças de denominação, passando a serem intitulada de escola normal regional. Dessa modificação, também foi possível notar a adesão de mais 3 três instituições católicas aderindo o currículo de Escola Normal Rural, totalizando até o final do governo de Agamenon Magalhães, 9 (nove) escolas para o magistério rural.

Os movimentos de institucionalização de escola rural foram também resguardados nos termos da lei nos anos de 1940, surgindo então: Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946), para ensino profissionalizante, e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), intervindo na formação das professoras das escolas primárias urbanas e rurais. Tais legislações que foram estabelecidas a nível nacional propiciaram uma organização do sistema educativo escolar a nível nacional, bem como impactaram em um

novo sentido de formação rural e políticas de criação e financiamento para maior parte do país.

Quanto à presença de instituições de magistério rural públicas, passarei a discuti-las a seguir.

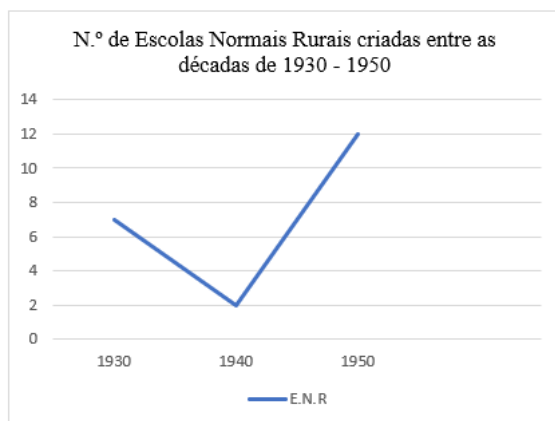
A lenta interiorização do magistério rural público em Pernambuco

Como foi mencionado anteriormente, os fundos de apoio dados pelo INEP no início dos anos 1940 foram possibilidades de garantia da interiorização do magistério rural no estado, mesmo sendo por vias de instituições particulares. Várias instituições católicas particulares se beneficiaram desse suporte concedido pelo INEP, como é o caso da Escola Normal Regional Savina Petrilli, de Ribeirão, localizada na Zona da Mata; a Escola Normal Rural Santa Teresinha, município Altinho, Zona Agrestina dentre outras.

A década de 1930 até metade de 1940, a experiência de implantação da política de Escolas Normais Rurais foi marcada por uma instabilidade de reformas educacionais, seja pelo precoce rompimento da reforma de Carneiro Leão, ou na reforma ampliada de Anibal Brunno, bem como reformas da interventoria de Agamenon Magalhães. As mudanças governamentais colocavam sempre as instituições em um estágio de experienciar as normativas regimentais e curriculares com tímidos avanços na criação massiva consolidada de Escolas Normais Rurais pelo estado.

No gráfico 1, abaixo, é possível identificar essa instabilidade traduzida em números, conforme os períodos em que mais se implantaram a política de Escolas Normais Rurais, entre as décadas de 1930 a 1950.

Gráfico 1: Número de Escolas Normais Rurais e Regionais criadas entre as décadas de 1930 a 1950.



Fonte: Elaborado pela autora entrecruzando dados do Diário de Pernambuco, relatório de governo Carlos de Lima Cavalcanti, (1934 -1936) e Oportunidades de formação do magistério primário (INEP- MEC), 1958.

Entre as décadas de 1940 a 1950, o gráfico mostra o aumento de Escolas Normais Regionais, nomenclatura demarcada pela política da época, seguindo a Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, na qual estabeleceu um modelo curricular de caráter técnico e profissionalizante para todo o Brasil. Tal legislação não modificou somente a nomenclatura da política passando de Rural para Regional, mas instituiu organicidade a nível nacional, previu orçamentos, sobretudo para instituições públicas.

De acordo com Andrade (2021), o Ministério da Educação e Saúde em 1941 formou uma comissão cuja finalidade era criar uma proposta de Anteprojeto de Decreto-Lei para realizar um estudo e pensar a formação de professores para todos os estados. Nesse estudo estava contemplado o magistério rural, no qual a instituição responsável por sua formação passaria a denominar-se Escola Normal Regional, modelos considerados “ideais à implantação nas áreas interioranas devido ao baixo custo relativo e à facilidade de organização, o que permitiria sua rápida generalização em todos os Estados da Federação” (ANDRADE, 2021, p. 174).

Somente em 1946 a legislação foi aprovada e publicada. O Decreto-Lei nº 8.530 estabeleceu as bases de organização do ensino normal no Brasil

na qual se cria a Escola Normal Regional. Nesse dispositivo legal, o Curso Normal Regional ofertaria “tão somente o primeiro ciclo de ensino normal”, na qual formaria regentes de ensino primário (BRASIL, 1946).

A tardia aprovação do texto legislativo justifica a lenta criação de Escolas Normais Regionais públicas no estado de Pernambuco. Aproximadamente vinte anos após a existência da primeira fase da política de Escolas Normais Rurais no estado é que vai ser criada o magistério público rural. Foram criadas Escola Normal Regional de Floresta, Salgueiro e Afogados da Ingazeira, respectivamente nos anos 1954, 1955, 1956.

Portanto, percebeu-se na análise das fontes que a política para o magistério rural, instrumentalizadas pelas Escolas Normais Rurais e Regionais foi implantada e interiorizada por vias particulares. Do total de 20 Escolas Normais para a formação rural, 3 (três) foram de iniciativas públicas, sob organização de instituição católica; uma sendo Municipal, Escola Normal Regional “Nossa Senhora de Lourdes” de Gravatá; e as demais, particulares sob administração da Igreja Católica atuando nos rumos do rural no estado de Pernambuco.

Considerações finais

Este texto dedicou-se a uma história da formação de professores primários rurais do estado de Pernambuco, delimitando-se às políticas de instalação das Escolas Normais Rurais e as Regionais, no contexto das décadas de 1928 a 1946 do século XX. Essa política, orientada em suas discussões iniciais pelo ruralismo do ensino, buscou implantações diferentes no ensino primário e normal nos estados brasileiros. Em Pernambuco, o magistério rural ganha notoriedade na reforma elaborada por Antônio Carneiro Leão, pelo Ato de nº 1.239 de 27 de dezembro de 1928, mas ganha legitimidade institucional consoante prédio e currículo adaptados pelas mãos Anibal Brunno, ao ampliar em 1933 uma nova reforma educacional seguindo algumas orientações do texto de Carneiro Leão. A rápida implantação da experiência de Escolas Normais Rurais no estado de Pernambuco ganhou notoriedade e legitimidade por servir de base a outros estados brasileiros, escolha democraticamente deliberada no I Congresso de Ensino Regional.

Quanto ao processo de interiorização das experiências de Escolas

Normais Rurais e Regionais, foi marcado por equiparações de instituições normais particulares religiosas confessionais, da Igreja Católica que tinha seus prédios funcionando como Escolas Normais Livre e Ginásios, em maior parte. Nesse sentido, a interiorização do magistério rural direcionou-se às regiões agrestinas e sertanejas, movimentos esses marcados por convênios firmados com o governo do estado e a busca de subvenções para ampliar a oferta de escolarização para o ensino secundário e normal e consequentemente garantir sua expansão e interiorização.

Uma interiorização lenta, pode-se considerar, até os anos de 1940. Lenta por diversos fatos, mas destaco aqui 2 (dois) preponderantes: desalinhamento orçamentário de uma política nacional, fato de não ter uma política com orçamento próprio, sobretudo, porque as instituições eram privadas; disputas parlamentares pelos orçamentos e destinação de instalação das públicas. Ao longo dos desdobramentos dessas políticas, analisando as mudanças e finalidades dos rurais, foi-se revelando modelos de escolas dentistas dentro do próprio estado.

Foi possível identificar 20 Escolas Normais Regionais, de caráter religiosa confessional. Após os anos 1940, houve uma interiorização e expansão por meios dos fundos de investimento e subvenção apoiados pelo INEP, uma estratégia usada para aumentar o acesso à escolarização em seus diversos níveis e garantir a escolarização de magistério de moças pobres. Em contrapartida, não se pode deixar de indagar os incentivos públicos às instituições particulares religiosas a fim de suprir ainda uma demanda por instituições tanto em nível estadual como em nível federal, o que adiou implantação de instituições de magistério rural públicas.

Referências

ANDRADE, F. A. O Curso Normal Regional e a formação da professora primária rural. In: CHALOPA, R.F.S.; FILHO, M.C.; MESQUITA, I. M. (org.). **História e Memória da Educação Rural no Século XX**. 1ª ed.- São Paulo: Cultura acadêmica, 2020.

ANJOS, I. S. C. **Formação e condições de trabalho do magistério primário rural no estado de Pernambuco**: análise do Jornal do Professor (1955-1962). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Pernambuco – *Campus* Petrolina, PPGFPPI/UPE, Petrolina, PE, 2019.

ARAÚJO, M. C. A. **A escola nova em Pernambuco**: educação e modernidade. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, Coleção Capibaribe, 2009.

ARAÚJO, M. C. A. Antonio de Arruda Carneiro Leão. In: FÁVERO, M. L. A *et al.* (org.). **Dicionário de educadores no Brasil da colônia aos dias atuais**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 114–22.

BANDEIRA, E. S. L. **Entre propostas e programas**: análise da implementação do Curso Normal Rural no colégio Nossa Senhora Auxiliadora (Petrolina-PE, 1929-1949). TCC (Graduação), Curso de História, Universidade de Pernambuco, Petrolina, PE, 2018.

BERNARDES, A. B. **Coronelismo, caneta e voto**: educação e política em Ouricuri-PE (1962- 1979). Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Pernambuco – *Campus* Petrolina, PPGFPPI/UPE, Petrolina, PE, 2018.

CHALоба, R. F. S. (org.). 1ª ed. **História e Memória da Educação Rural no Século XX**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, R. O mundo como representação. In: CHARTIER, R. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173- 191, 1991.

COSTA, E. V. **De Augsburg para Pernambuco** – Irmãs franciscana de Maristella formando professoras em Timbaúba-PE, no recorte de 1938 a 1950. Dissertação de Mestrado em Educação, UFPE/PPGE, Recife, PE, 2003. 303p.

FAUSTO, B. O Brasil republicano. v. 11, 4. ed. **Economia e Cultura (1930 - 1964)**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (798p.) Coleção História Geral da Civilização Brasileira.

LIMA, M. D. A. **A escola típica rural em Pernambuco**: arquitetura, espaço escolar e prática pedagógica (1940-1960). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife: Educação, 2004.

MENDONÇA S. R. **Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana no Brasil (1930 – 1961)**. Niterói: UFF, 2010.

MENDONÇA, S. R. **O Ruralismo Brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1997. MENNUCCI, S. **A crise brasileira de educação**. 2. ed. São Paulo: Piratininga, 2004. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/su-deducacao.html>. Acesso em 17 maio 2022.

MORAES, Agnes Iara Domingos. A circulação das ideias do Movimento pela Ruralização do Ensino no Brasil (1930-1950). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Marília - SP, 2019. (272 f.)

PERES, P. C. A. **A emergência da profissão docente no espaço público estatal:** do mestre- escola ao professor público primário em Pernambuco. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife- PE, 2006. (178p.)

PESSOA, M. S. A. **A Educação durante a República Velha em Pernambuco:** um estudo sobre a Reforma Educacional de Carneiro Leão entre os anos 1928 e 1930. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/ UFPE, Recife, PE, 2014.

PINHEIRO, OLIVEIRA e SANTANA. Iniciativas para a formação do professorado rural na Paraíba, em Pernambuco e no Piauí (1930 a 1960) *In:* CHALOPA, R.F.S.; FILHO, M.C.; MESQUITA, I. M. (org.). **História e Memória da Educação Rural no Século XX.** 1ª ed.- São Paulo: Cultura acadêmica, 2020.

RAMOS, A. C. P. A. **O Homem “Novo” para um novo Pernambuco:** as práticas educacionais na construção do Estado Novo em Pernambuco (1937-1945). Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2014.

SANTOS, K. L. L. **Expansão da Educação Secundária em Pernambuco:** atores políticos e a interiorização dos ginásios públicos (1948-1963) Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília, SP, 2021. (118 p.)

SELLARO, L. R. A. **Educação e Modernidade em Pernambuco.** Inovação no Ensino Pública (1920-1937). Tese de Doutorado em História, UFPE- CFCH. Recife, 2000.

SOUSA, B. S. A. **A Escola Normal Regional Nossa Senhora do Carmo m Belo jardim-PE:** desfilando o habitus professoral pelas ruas da cidade. Tese de Doutorado, UFPB/PPGE, João Pessoa, PB, 2013.

WERLE, F. O. C.; BRITO, L. M. T. S. O professor e a escola para a zona rural: concepções e desdobramentos em uma escola normal rural. **Revista Contexto & Educação**, v. 21, n. 75, p. 109-129, 2006, p. 109-129.

Leis e decretos

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Organizada por Antonio Carlos Ribeiro de Andrada. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 fev.2023.

BRASIL. Lei nº 2.342, de 25 de novembro de 1954. Dispõe sobre a cooperação financeira da União em favor do ensino de grau médio. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 2 de dezembro de 1954. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/llei/1950-1959/lei-2342-25-novembro-1954-361710-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultural. **Serviço de Estatística da Educação e Cultura**: sinopse estatística do ensino médio 1959. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação e Cultural, 1959.

PERNAMBUCO (Estado). **Anuário Estatístico de Pernambuco de 1931**. Recife, Imprensa Oficial, 1932.

PERNAMBUCO (Estado). **Decreto n. 189 de 11 de maio de 1933**. Recife Imprensa Oficial, 1933.

PERNAMBUCO (Estado). **Decreto n. 488, de 27 de abril de 1940**. Recife Imprensa Oficial, 1940.

PERNAMBUCO (Estado). **Decreto n. 507 de 27 de julho de 1940**. Recife Imprensa Oficial, 1940.

PERNAMBUCO (Estado). **Lei n. 507 de 27 de Julho de 1948**. Recife: Imprensa Oficial, 1948.

PERNAMBUCO (Estado). **Lei Orgânica da Educação de Pernambuco de 1933**. Recife, Imprensa Oficial, 1933.

PERNAMBUCO (Estado). **Mensagens de governadores (1930-1935a)**. Recife: Imprensa Oficial, 1935.

PERNAMBUCO (Estado). **Mensagens de governadores (1930-1935b)**, p. 157. Recife: Imprensa Oficial, 1935.

PERNAMBUCO (Estado). **Mensagens de governadores**. Recife: Imprensa Oficial, 1951.

PERNAMBUCO (Estado). **Organização da educação no Estado de Pernambuco**: justificação, lei orgânica, explicação e commentarios, opinião de associações e da imprensa. Recife: Imprensa Oficial, 1929.

PERNAMBUCO (Estado). **Programas de ensino**: Um programa de política educacional. Recife Imprensa Oficial, 1935.

PERNAMBUCO (Estado). **Projeto de lei. n.43, de 29 de maio de 1950**. Assembleia Legislativa de Pernambuco. Recife: Imprensa Oficial, 1958.

PERNAMBUCO (Estado). **Relatório Atividade do Governo de Cordeiro de Farias (1955- 1958)**. Recife: Imprensa Oficial, 1958.

PERNAMBUCO (Estado). **Relatório de governador (1935)**. Recife: Imprensa Oficial, 1935.

PERNAMBUCO (Estado). **Relatório de governador (1936)**. Recife: Imprensa Oficial, 1936.

PERNAMBUCO (Estado). **Relatório de governador (1938-1939)**. Recife Imprensa Oficial, 1939.

PERNAMBUCO (Estado). **Relatório de governo (1934 -1936)**. Recife: Imprensa Oficial, 1934 1936.

Jornais, periódicos e anais de eventos

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 48, anno 108, de 1933a. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 256, anno 108, 10 de novembro de 1933b. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 286, anno 109, 18 de Janeiro 1934. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 5, anno 110, 06 de Janeiro de 1935a. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 5, anno 110, 06 de Janeiro de 1935b. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 125, anno 110, 25 de Maio de 1935c. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 13, anno 110, 16 de Janeiro de 1935d.
Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 31, anno 114, 15 de Novembro de
1938a. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 37, anno 114, 22 de Dezembro 1938b.
Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO, n. 37a, anno 114, 22 de Dezembro de
1938c. Biblioteca Nacional Hemeroteca Digital.

CONTANDO HISTÓRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSOR E PROFESSORAS RURAIS COMO FONTE DE PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1940 A 1970)

Noely Costa Dias GARCIA¹

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado em Educação, intitulada *Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP entre 1940 e 1970*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP.

O tema de investigação inscreve-se nos estudos do campo da História da Educação, no âmbito da educação rural, que buscou analisar, por meio das narrativas de professoras e professor, aspectos da formação, ingresso e trabalho nas escolas rurais estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP, entre 1940 e 1970, tendo em vista, a escassez de trabalhos sobre a temática e a necessidade de conhecer a realidade do estado de São Paulo, que possui características diferentes em relação aos demais estados brasileiros.

Neste sentido, a pesquisa tomou como base a Metodologia da História

¹ Professora efetiva da Educação Básica – Ensino Fundamental I, na rede Municipal de Ensino de Paranaíba -MS, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: noelycdgarcia@terra.com.br.

Oral, por ser um procedimento metodológico que se propõe a ouvir e registrar vozes até então esquecidas, que podem, por meio de narrativas, revelar o passado e o presente, uma vez que rememorar é, sem dúvida, trazer à tona lembranças de experiências vividas, com a “[...] finalidade de criar fontes históricas” (Freitas, 2006, p. 19).

Sob este ponto de vista, no ato de escuta das narrativas, Silva (2002, p. 429) lembra que antes de “[...] nos apropriarmos de nossa capacidade narrativa (contarmos histórias), nós ouvimos histórias”. Entretanto, por se tratar da reminiscência do passado, buscou-se analisar os relatos admitindo-se distorções e contradições entre o ato de recordar e o de esquecer. Assim, as narrativas foram entendidas como representações construídas sobre a percepção de uma realidade, onde, muitas vezes, “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade” (Assmann, 2011, p. 53). Neste caso, cabe dizer que os relatos não são cópia do real, mas uma reconstrução feita com base nele.

Desse modo, neste texto, o corpus documental do estudo foi constituído por entrevistas realizadas com 10 professores (9 professoras e um professor) que exerceram a docência em escolas rurais no período delimitado para o estudo. Além das fontes orais, foram analisados Leis e Decretos (estaduais e federais), sobre as normatizações do ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo.

Sendo assim, as narrativas são apresentadas de modo a revelar aspectos de formação para o magistério rural, bem como, compreender as formas de ingresso na profissão e como foram desenvolvidas as práticas docentes nas classes multisseriadas.

A contribuição das escolas normais para a docência no meio rural

A via normalista de formação docente no estado de São Paulo, embora adotada já a partir de 1846 com a criação da primeira Escola Normal², na Capital do Estado, permaneceu ao longo do século XX com o padrão

² A criação da primeira Escola Normal teve um começo incerto, tendo sido criada três vezes até que passasse a funcionar regularmente no final de 1880 (Garcia, 2022).

de organização e funcionamento das Escolas Normais Oficiais³, Livres ⁴ e Municipais⁵, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas Normais no estado de São Paulo (1880-1967)

Ano de criação	Nº de escolas por ano	Modalidade de Escola Normal
1880⁶	1	Oficial Secundária
1894	1	Oficial Secundária
1896	1	Oficial Primária
1902	1	Oficial Primária
1906	1	Oficial Primária
1910	2	Oficial Primária
1911	1	Oficial Secundária
1912	2	Oficial Primária
1928	13	Livre
1930	2	Livre
1931	1	Livre
1932	1	Livre
1933	1	Livre
1934	1	Livre
1938	2	Oficial e Livre
1939	11	Oficial (5) e Livre (6)
1940	1	Livre
1941	3	Oficial
1944	10	Livre
1945	14	Oficial (7) e Livre (7)
1946	8	Oficial (7) e Livre (1)
1947	20	Oficial (14) e Livre (6)
1948	13	Oficial (8) e Livre (5)
1949	8	Municipal (1) e Livre (7)
1950	31	Oficial (23) e Livre (8)

³ As Escolas Normais Oficiais eram criadas e mantidas pelo Estado.

⁴ As Escolas Normais Livres eram mantidas pelas iniciativas particulares e municipais.

⁵ As Escolas Normais Municipais eram mantidas pelos municípios

⁶ Esta Escola Normal foi criada em 1946, fechada em 1867, reabertura em 1875, fechamento em 1878, até sua reabertura no final de 1880 (Garcia, 2022).

Ano de criação	Nº de escolas por ano	Modalidade de Escola Normal
1951	14	Oficial (5) e Livre (9)
1952	37	Oficial (5), Municipal (5) e Livre (27)
1953	53	Oficial (25), Municipal (5) e Livre (23)
1954	45	Oficial (11), Municipal (4) e Livre (30)
1955	16	Oficial (3) e Livre (13)
1956	25	Rural ⁷ (1), Oficial (1), Municipal (4) e Livre (19)
1957	14	Oficial (3), Municipal (5) e Livre (6)
1958	21	Oficial (16) e Livre (5)
1959	6	Oficial (5) e Livre (1)
1960	13	Oficial (9) e Livre (4)
1961	25	Oficial (17) e Livre (8)
1962	12	Oficial (10), Municipal (1) e Livre (1)
1963	17	Oficial (16) e Livre (1)
1964	26	Oficial (10), Municipal (1) e Livre (15)
1965	31	Oficial (19), Municipal (4) e Livre (8)
1966	21	Oficial (1), Municipal (6) e Livre (14)
1967	9	Oficial

Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcia (2022).

De acordo com os dados, fica evidente, portanto, que a formação do professor primário para as escolas rurais paulistas teve um encaminhamento bastante peculiar. Apesar das iniciativas e propostas de criação de instituições para formar o professor para o meio rural terem se fortalecido, entre 1930 e 1960, a partir da tendência educacional propagada por alguns educadores

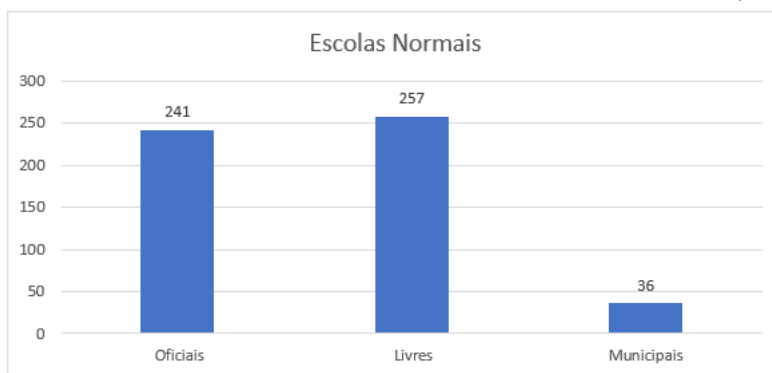
⁷ Pode-se dizer, que Sud Mennucci conseguiu criar legalmente uma escola normal rural pública, em 1956, em Piracicaba, entretanto, não efetivou a sua instalação (Souza, 2017).

brasileiros, relacionada ao Movimento pela “ruralização do ensino”⁸, tal como, foi defendido pelo educador ruralista Sud Mennucci⁹, de que o professor do meio rural deveria ser formado nas Escolas Normais Rurais ou pelas Escolas Normais Regionais, para que pudessem atender às necessidades da população do campo, os dados evidenciam que não foram criadas Escolas Normais Rurais, tampouco, Escolas Normais Regionais no estado de São Paulo.

Nota-se, portanto, que o estado de São Paulo não adotou as políticas¹⁰ de formação especializada para o meio rural, contudo, fez investimentos na criação da escola normal, assim como, a rede privada, para formar o profissional que atuaria nas escolas primárias rurais.

É preciso ressaltar, quanto a isto, que diferente da maior parte dos estados brasileiros que criaram escolas normais regionais (de 1º grau), no estado de São Paulo, foram criadas 534 escolas normais, conforme os dados apresentados no Quadro 1. A propósito, é nesse cenário que, pode-se afirmar, não se criou a Escola Normal Rural em virtude da existência de um elevado número de escolas normais públicas e particulares, como pode ser analisado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de ensino normal no estado de São Paulo (1880-1967)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcia (2022).

⁸ Neste texto optou-se em utilizar o termo “ruralização do ensino”, com base no estudo de Moraes (2019).

⁹ Sud Mennucci foi um dos principais representantes das propostas ruralistas no país. Quando ocupou o cargo de diretor geral do ensino de São Paulo, procurou reformar o ensino primário e o normal em conformidade com suas ideias (Souza; Ávila, 2015).

¹⁰ De acordo com Souza (2017, p. 181), as políticas “[...] implementadas pelo governo federal para contenção do fluxo migratório e saneamento do interior, a expansão do ensino primário nas zonas rurais de iniciativas dos governos estaduais e municipais e as políticas nacionais para a educação rural”.

É diante desse cenário estatístico que se pode dar visibilidade às políticas de criação e expansão do ensino normal para a formação de professores no estado de São Paulo. Sem dúvida, pode-se considerar este estado com o maior número de estabelecimentos de ensino normal no Brasil, o que demonstra o grande número de normalistas.

Em realidade, o estado de São Paulo não criou uma escola normal rural, mas efetivou cursos de especialização para os professores rurais, predominando a formação de professores com princípios citadinos, ao invés de princípios ruralizados. Nessa perspectiva, a opção do estado foi formar o professor comum.

Diante do exposto, os números comprovam que os docentes que lecionavam nas escolas de ensino público primário paulista, entre as décadas de 1940 e 1970, se comparados a outras regiões do Brasil, eram em sua maioria habilitados para o exercício do magistério, situação diferente de outras regiões do país, por exemplo, Sergipe (Siqueira, 2019) e Minas Gerais (Assis, 2018) que assumiram a figura do professor leigo.

A esse respeito, considerando, pois, o conjunto das narrativas analisadas dos professores que lecionaram nas escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP, entre 1940 e 1970, pode-se confirmar que todos tinham formação no curso normal, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 - Formação dos professores das escolas rurais da região de São José do Rio Preto no Curso Normal

Identificação	Nome da Escola Normal/localidade	Conclusão do Curso Normal	Curso Superior	Formação específica para o meio rural
Maria Alvarez Romano	Colégio Anglo Latino (São Paulo/SP)	1948	Não	Não
Nilce Aparecida Lodi Rizzini	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1953	Pedagogia	Não
Ivanilde Afonso Prudêncio	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1957	Pedagogia	Não
Irce Elias Pires da Costa	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1959	Pedagogia	Não

Yara Aparecida Aude	Colégio Estadual e Escola Normal Drº Paraízo Cavalcante (Bebedouro/SP)	1960	Pedagogia	Não
Jorge Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Pedagogia	Não
Maria Inês Magnani Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Geografia	Não
Maria Nirce Previdente Sanches	Colégio Estadual e Escola Normal Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel (Monte Aprazível/SP)	1966	Não	Não
Sônia Aparecida Azem	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1967	Pedagogia	Não
Palmira Miqueletti Marra	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1968	Geografia	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos orais.

Com base nos dados, além da habilitação no curso normal, a maioria dos professores, demonstrou uma continuação na carreira do magistério; tinham habilitação em curso superior, por outro lado, não tiveram formação específica que atendesse aos princípios da ruralização do ensino no meio rural. Nesse sentido, a formação inicial capacitou o professor para a docência nas escolas rurais?

Para a professora Maria Alvarez não ajudou o tanto quanto precisava. A sua prática foi influenciada pela vivência enquanto criança no meio rural, ao relatar que “[...] *até os sete, oito anos de idade eu morava no sítio. Aí eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca*”. Neste caso, as experiências vivenciadas são incorporadas no exercício da docência.

A formação não satisfazia essencialmente às condições que a prática docente demandaria, como relata Maria Nirce ao expor que “[...] *só o diploma*

não bastava mesmo". Partilhando da mesma concepção, a professora Maria Inês relata que aprendeu a dar aula na escola rural *"dando a cara para bater"*. Para ela, a formação inicial dava uma noção, *"não aprendia na época a dar aula, você tinha noção"*.

Por outro lado, a narrativa da professora Ivanilde assegurou que a formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural, mas enfatizou que aprendeu muito com o próprio meio, *"Às vezes você aprende muito com o meio que você está trabalhando. Mas é lógico que você tem aquela base, aquela bagagem da escola. Mas o meio te ensina muito também"*.

No mesmo íterim, a professora Irce Elias admitiu que sua formação inicial auxiliou na docência no meio rural. Além disso, afirmou que aprendeu com a vida e com os alunos, *"[...] quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra (risos). Vai aprender fazendo, não tem especialização, não tem nada que orienta"*.

Como se pode notar, mesmo com a formação no curso normal, as narrativas dos professores no estado de São Paulo, aproximam-se da realidade vivida pelos professores leigos, com o mínimo de conhecimentos escolares, que lecionaram em escolas rurais de Sergipe (Siqueira, 2019) e Minas Gerais (Assis, 2018).

Diante disso, a formação inicial não foi tudo, tendo em vista que os relatos afirmaram que não capacitava o professor em sua totalidade para ingressar nas escolas primárias rurais, todavia, admitindo as concepções de Tardif (2014), de que desenvolveram os saberes docentes no fazer cotidiano, na troca de experiências e com a realidade enfrentada no meio rural.

"Então vamos para o sertão, vamos dar aula!"¹¹: ingresso no magistério rural

No estado de São Paulo, assim como nos demais estados brasileiros, a escola do meio rural era constituída de classes multisseriadas, de difícil acesso, com prédios precários, regida por um único professor, funcionando como escolas isoladas ou de emergência. A rigor, o professor da escola rural trabalhava isolado, levado a desviar parte de suas funções, tal como, preparar a merenda e a limpeza do estabelecimento.

¹¹ Frase proferida pela professora Maria Inês Magnani Salomão (2019).

Diante disso, para suprir a ausência de professores nestes estabelecimentos, uma das estratégias¹² utilizadas pelo governo estadual, foi instituir legislações¹³ educacionais para que a primeira nomeação do docente fosse no meio rural. Com tal procedimento, pretendia-se resolver o problema de provimento das escolas mais distantes e mal localizadas no estado.

Dessa forma, após concluir o curso normal, um dos critérios para iniciar na carreira do magistério público no estado de São Paulo, foi a aprovação no concurso de ingresso, o qual sujeitava a admissão do professor em escolas isoladas ou de emergência, sendo condicionada a remoção após 200 (duzentos) dias de exercício. Há que se considerar que essa proposta do governo se mostrou fracassada, isso porque, os professores continuavam nas escolas rurais apenas no período obrigatório e, assim que possível, solicitavam remoção para outras localidades.

Diante dessa realidade, as narrativas dos professores da região de São José do Rio Preto comprovam que, após diplomarem normalistas, era necessário ir para o sertão se quisesse ingressar na carreira docente.

A professora Ivanilde Prudência lembrou que seu início, em 1959, em escolas rurais, foi decorrente da exigência da época, porque era “[...] *O início para todos e foi uma chance que eu tive de ter a minha escola*”.

Assim também foi o começo da professora Yara Aparecida Aude. O ingresso em 1961, no meio rural, representou para ela “[...] *a oportunidade de recém-formada. Oportunidade de ganhar dinheiro. Oportunidade de trabalhar. O meu objetivo era dar aula*”. Ao que tudo indica, o início na escola rural ocorreu em razão da condição de ser recém-formada, assim como a necessidade de ganhar dinheiro.

¹² A utilização do conceito de estratégias está fundamentada nos estudos de Certeau (2012).

¹³ Sobre a legislação paulista acerca do ingresso na carreira docente no estado de São Paulo, ver, entre outras: Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904 – modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado; Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933 – institui a carreira no magistério público primário; Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933 – institui o Código de Educação do Estado de São Paulo; Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933 – introduz modificações na carreira do magistério primário; Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935 – consolida disposições anteriores na carreira do magistério primário; Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941 – consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências; Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962 – dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências.

Os relatos da professora Irce Elias revelaram que seu início no meio rural ocorreu porque era necessário melhorar sua pontuação para ter melhor classificação para ter aulas atribuídas, pois até mesmo fora de São José do Rio Preto não era fácil “*pegar nada*”.

Tal afirmação vem ao encontro da narrativa da professora Maria Inês Magnani Salomão. Depois que se diplomou, ela relatou que aula era só no sertão, já que nas cidades havia poucas escolas e já estavam ocupadas por professores efetivos. Com isso, o único jeito era “*pôr o pé na estrada e dar aula longe*”. A necessidade de conseguir uma sala para trabalhar, de juntar pontos para concorrer a uma vaga na cidade, no próximo ano, a levaram para o magistério rural:

[...] No sertão você pegava aula fácil.... Eu não tinha ponto nenhum, era recém-formada. Não adianta concorrer com... Aqui lecionava 1 ano já ganham dez pontinhos, já passava na sua frente. Então a gente ia para o sertão fazer pontos, para depois voltar. Depois surgiu o concurso de ingresso e se você tivesse aqueles pontos juntava com o concurso. Mas a gente não tinha nada, ponto nenhum. Então vamos para o sertão, vamos dar aula! (Maria Inês Magnani Salomão, 2019).

Sem dúvida, nessa narrativa, fica evidente, além da necessidade de trabalhar, os desafios em querer ser professora. Enfrentar o mundo. Aprender a viver em outro ambiente.

Em 1972, ao ingressar no magistério rural, a professora Sônia Aparecida Azem, relatou que o motivo que a levou para as escolas rurais foi a pontuação, pois mesmo com o curso superior, declarou que não havia muitas escolas em São José do Rio Preto com vagas já que “*[...] fiz minha inscrição pra lecionar na zona urbana, não tinha e caí na rural*”.

Em que pese a situação sobre a pontuação, o ingresso no meio rural era uma exigência da legislação estadual, sendo a pontuação fundamental para o critério de classificação. De fato, as escolas primárias rurais foram a única opção de iniciar a carreira docente no estado de São Paulo.

Isto posto, os relatos confirmam o ingresso no magistério dos professores da região de São José do Rio Preto, em escolas primárias rurais, por meio de concurso, sendo nomeados como professores substitutos. Iniciar como

professor substituto no meio rural foi uma das estratégias apropriadas pelos docentes, com o intuito de acumular pontos e conseguir, nos anos seguintes, melhor classificação para escolher uma escola mais próxima do centro urbano.

Em contrapartida, vale considerar, porém, que diferentemente dos demais estados brasileiros, no estado de São Paulo havia muitos professores formados. Com isso, entende-se que a ausência desse profissional nas escolas rurais levou o governo a criar leis de ingresso para levar o professor para o meio rural.

Modos de ensinar no meio rural

Mesmo sem formação específica para lecionar no meio rural, as narrativas demonstraram, como sinaliza Certeau (2012), que os professores inventaram, constituíram e improvisaram práticas tomando por base modos e usos da cultura, de um jeito próprio de fazer nas escolas rurais, no interior do estado de São Paulo.

As classes organizadas no formato multisseriadas colocavam os docentes diante da necessidade de organizar o tempo e o espaço escolar para assegurar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os relatos evidenciam, de diversas maneiras, como os professores faziam para ensinar os alunos de acordo com a série/ano em que estavam matriculados. Nesse sentido, a divisão do tempo foi uma das táticas¹⁴ utilizadas pela professora Irce Elias, “*São três séries numa classe só. Aí você tem que dividir seu tempo, enquanto esse está fazendo tal coisa, você está explicando pra esse e o outro está fazendo outra coisa e assim a gente tinha que dividir tempo*”.

A divisão em turma, de certa forma, pode ser entendida como uma forma de facilitar o trabalho docente, de modo a conseguir atender as necessidades de cada série, tendo em vista, alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem no mesmo espaço.

Quanto ao programa de ensino nas escolas rurais, este deveria ser, basicamente, prático e encaminhado com o objetivo de ensinar a ler, a escrever, a contar, a cultivar hábitos de higiene e a fixar o homem ao meio em que vivia, adaptando as necessidades locais (Souza; Ávila, 2015).

¹⁴ A utilização do conceito de táticas está fundamentada nos estudos de Certeau (2012).

Sendo assim, os relatos confirmam que não havia, entretanto, uma diferenciação para o ensino nas escolas primárias urbanas e rurais. Nesta perspectiva, as práticas docentes foram constituídas a partir de um currículo de base comum, contemplando as matérias de Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde e Educação Moral e Cívica (Garcia, 2022).

Diante disso, as reminiscências do passado incidiram sobre a lembrança de atividades desenvolvidas no ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que possivelmente foram as que predominaram em meio às práticas escolares, pois, como bem lembrou a professora Ivanilde Afonso, “*nas escolas rurais se cobrava mais o ensino das disciplinas de Matemática e Português*”, afirmando que se os alunos não conseguissem ler e escrever não adiantava.

De modo semelhante foi narrado pela professora Palmira Miqueletti, ao evidenciar a predominância do ensino de Português e Matemática, ressaltando que trabalhava “[...] *mais a parte da alfabetização. A escrita e a leitura. Matemática, principalmente, as quatro operações*”.

Ao rememorar as práticas pedagógicas com seus alunos, o professor Jorge Salomão explicita a utilização de recursos do meio rural para o ensino da Matemática em classe multisseriada. Relatou que “*aproveitava o campo, a roça para inventar os problemas*”. Ainda, destacou que gostava muito de fazer experiências com os alunos: “*Tirava a água do poço e levava uma caneca de 1 litro para transformar litro em metro cúbico e metro cúbico em litro. Media volume, comprimento, largura, altura e eles ali tirando água do poço para fazer experiência*”.

À vista do exposto, a prática narrada se configurou, conforme Escolano Benito (2017), baseando-se no que Certeau (2012) nomeou, ao estudar a invenção do cotidiano escolar, como as “artes do fazer”, isto é, as regras operatórias que surgem da experiência, no trato com as pessoas e as coisas.

A importância de trabalhar a tabuada com os alunos, independente da série em que estão, foi lembrado pela professora Maria Nirce. Como recurso, destaca a utilização de palitos e gravetos:

Desde pequeninhos a gente trabalhava a tabuada. Trabalhava muito, muito, muito. Não era só a decoração. Já fui aprendendo nos cursos que a gente tinha que mostrar pra criança quantos montinhos se faz... por exemplo... 2X2, né... Pega dois motinhos de 2... explicava. Pegava muito palitinhos... Eles já traziam os palitinhos prontos, tiravam de gravetinhos e vinham trazendo para

gente na sala de aula, para poder trabalhar. Estudava muito tabuada com eles, muito mesmo, tinham que aprender né, senão não sabiam fazer conta né... (Maria Nirce Previdentes Sanches, 2019).

A prática realizada evidencia a maneira de se ensinar com o modo que se tinha aprendido. Neste caso, pode-se dizer que a relação com o saber sugere uma interação com o espaço escolar e no conhecimento de seu meio.

No que se refere ao ensino da disciplina de Português, a professora Ivanilde Afonso descreveu como trabalhava com os alunos na primeira série.

No 1º ano a gente tinha que começar na alfabetização. Nas primeiras aulas você dava muito... para eles treinar as mãozinhas... aqueles risquinhos nas linhas. Fazia assim. Assim, não lembro como chamava isso. Aí começava na alfabetização... a, b, c, d... O A era... (pausa), aí você ensinava bem a letra A. Até eles mentalizarem. Aí você ia para o B. O B eu não lembro se era boi... ainda mais que era sítio. A gente não fixava muito o oi, era o B. O B de boca. O C era de casa. O C da casa. O S não chamava atenção era o C. O D do dado. O E do elefante. O F da faca e assim ia. (Ivanilde Afonso Prudêncio, 2020, grifos do autor).

Diante dessa narrativa, entende-se que o método¹⁵ utilizado pela professora para alfabetização visava ensinar o aluno a aprender as letras na ordem alfabética e a soletração. Diante disso, o conjunto das narrativas demonstrou a forma como cada professor entrevistado foi construindo no dia a dia a sua prática pedagógica no meio rural. Rememoraram momentos significativos de como desenvolveram táticas para driblar os desafios inerentes da inexperiência do início de carreira para ensinar os alunos das escolas rurais, pois, como bem recordou a professora Irce Elias “*quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra. Vai aprender fazendo. Você vai aprender com a vida, com as crianças*”.

¹⁵ Os métodos de alfabetização, de acordo com Mortatti (2000, p. 94), podem ser “[...]” classificados em dois tipos básicos: [...] sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do ‘todo’ para a ‘parte’). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou ‘todo’ ou ‘parte’, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto”.

Com relação à realização de práticas educativas agrícolas nas escolas rurais, a professora Maria Alvarez relata o cultivo de jardim e da horta escolar.

[...] eu fazia na frente da escola, como se fosse um jardim. Com rosas, flores, com tudo isso. Ensinava também, às vezes. Vamos fazer um canteiro também de alface. Fazia um canteirinho. Pequeno, só para dar exemplo. As crianças jogavam a sementinha, depois a terra por cima. Até os sete, oito anos de idade eu morava no sítio. Ai eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca. A gente tinha sim. Para falar a verdade, tinha. Porque eu morei no sítio até 9 anos. Então a gente convivia com aquelas pessoas da roça. Imitação dos meus pais, de outras pessoas. (Maria Alvarez Romano, 2019).

À vista do exposto, é perceptível o valor da experiência advinda do tempo em que morou com os pais na fazenda, uma vez que contribuiu para que Maria Alvarez pudesse realizar o plantio de jardim e horta com seus alunos. Diante disso, pode-se dizer que o cotidiano da sala de aula foi um dos lugares em que os saberes experienciais¹⁶ dos professores foram produzidos, pois, embasados no exercício de suas funções e nos saberes oriundos da formação profissional no curso normal, desenvolveram um estilo próprio de ensinar no meio rural.

Sendo assim, os relatos orais revelaram que o ensino na escola primária rural se assemelhou à escola primária comum para todos, independentemente de onde ela se localiza, visando à alfabetização para ler, escrever e contar.

Considerações Finais

O estudo colocou em evidência como a formação de professores no estado de São Paulo se distancia da realidade de outras regiões no Brasil. A notável expansão do ensino normal significou, entre outros aspectos, o grande investimento tanto da esfera pública quanto privada para capacitar o professor. Por outro lado, o grande número de professores diplomados, por sua vez, tornou-se um fator de afastamento desse profissional no meio rural, de modo que a admissão de professores nas escolas rurais converteu-se em um

¹⁶ O conceito de saberes experiências, segundo Tardif (2014), refere-se aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências práticas no trabalho.

dos grandes problemas da educação pública paulista.

Diante disso, uma das estratégias dos poderes públicos foi criar mecanismo para compulsar a docência no campo, sujeitando contagem de pontos, às provas de títulos, entre outras iniciativas. Isto posto, o ingresso do magistério primário no estado de São Paulo esteve diretamente associado à docência nas áreas rurais. Somente após o interstício de até dois anos poderia pleitear vagas em concurso de remoção.

Ainda, os relatos dos próprios professores, revelaram como o meio rural apresenta características diferentes e nuances próprias, de modo que cada um utilizou um pouco de suas próprias estratégias e táticas para ensinar no meio rural. As práticas de ensino foram constituídas a partir de um currículo de base comum, que muitas vezes se ensinava como se tinha aprendido ou pelos saberes experienciais.

Sendo assim, de igual modo, tanto os professores qualificados no estado de São Paulo, quanto os não-qualificados (leigos), como apresentado nos estudos de Assis (2018), em Minas Gerais, e de Siqueira (2019), em Sergipe, precisaram inventar e criar diariamente táticas de ensino no enfrentamento das diferentes situações que surgiram no cotidiano da escola rural para promover a escolarização das crianças do meio rural.

Referências

ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas**: história e memória das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

GARCIA, Noely Costa Dias. **Vozes esquecidas do sertão paulista**:

formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP (1940-1960). 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933**. Institui a carreira no magistério público primário. São Paulo: Alesp, 1933a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5804-16.01.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, 1933b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933**. Introduz modificações na carreira do magistério primário. São Paulo: Alesp, 1933c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6197-09.12.1933.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935**. Consolida disposições anteriores na carreira do magistério primário, instituído pelo Decreto nº 3.884, de 21 de abril de 1933 e alternado pelo Decreto nº 6.197 de 9 de dezembro de 1933. São Paulo: Alesp, 1935. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941**. Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, 1941. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12427-23.12.1941.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962**. Dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências. São Paulo: Alesp, 1962. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7378-31.10.1962.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. **Revolver a terra, semear a memória e regar a história**: a formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963). 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930-1971). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, maio/ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Fontes Orais

Irce Elias Pires da Costa. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 maio 2019.

Ivanilde Afonso Prudêncio. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 08 jan. 2020.

Jorge Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 maio 2019.

Maria Alvarez Romano. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 04 mar. 2019.

Maria Inês Magnani Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 maio 2019.

Maria Nirce Previdentes Sanches. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São

José do Rio Preto, 04 mar. 2019.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 09 jan. 2020.

Palmira Miqueletti Marra da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 maio 2019.

Sônia Aparecida Azem. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 04 maio 2019.

Yara Aparecida Aude. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 21 set. 2019.

OS CONGRESSOS NORMALISTAS DE EDUCAÇÃO RURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS RURAIS PAULISTAS (1945 A 1951)

Kamila Cristina Evaristo LEITE¹

Durante as décadas de 30 e 40 do século XX, houve uma grande discussão a respeito da educação rural, da ruralização do ensino das escolas primárias e da formação de professores para lecionar em áreas rurais no Brasil. Os debates foram realizados em diferentes eventos, como Congressos, Conferências e Semanas Ruralistas, visando fomentar a discussão sobre temas relevantes da vida rural (economia, educação e produção agrícola). A discussão sobre a “educação ruralizada”, que foi cunhada pelos ruralistas do ensino, pretendia estimular às atividades agrícolas e despertar o gosto pelas atividades agrícolas nas crianças rurais (Moraes, 2020).

O Movimento pela ruralização do ensino foi uma ação educacional voltada para o homem rural, para fixá-lo à terra, combater o êxodo rural e incentivar uma abordagem educacional diferente das praticadas nas cidades. Moraes (2014; 2020) aponta que, entre 1930 e 1950, no Brasil, houve dois tipos de propostas pedagógicas para o campo: o ensino comum, com destaque para as Escolas Isoladas localizadas em áreas rurais, e o Ensino Típico Rural, que se organizava em Grupos Escolares Rurais, Granjas Escolares e Escolas Típicas Rurais. O segundo tipo de ensino era fundamentado nas ideias do Movimento pela Ruralização do Ensino.

Para Moraes (2020), os ruralistas do ensino não consideravam, por

¹ Mestra e Doutora em Educação pela Unesp/Marília. Professora Coordenadora na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro–SP.

diversas razões, as escolas rurais existentes adequadas para o meio em que estavam inseridas. Muitas delas estavam situadas no campo e não tinham práticas de ensino relacionadas ao meio agrícola. Sendo assim, o Movimento defendia a ruralização das escolas, a partir das suas concepções de ensino, criticando as escolas primárias existentes e as caracterizando como estabelecimentos de ensino exclusivamente urbanos.

Em contraposição a essa escola urbanocêntrica, como apontado, os ruralistas do ensino defendiam uma escola que fosse ruralizada, isto é, adaptada e específica - em termos de programa de ensino e de instalações arquitetônicas - para populações de áreas rurais. Defendiam, ainda, que a formação de professores destinados a essas escolas também fosse ruralizada, pois, em última análise, seria principalmente a atuação docente em consonância com os princípios dos ruralistas do ensino que tornaria a escola primária rural efetivamente ruralizada. Noutras palavras, não seria suficiente um ou outro quesito isoladamente, pois ambos eram imprescindíveis (Moraes, 2020, p.143).

Dessa forma, as ações do Movimento pela Ruralização do Ensino concentravam-se, inicialmente, na criação de uma formação de qualidade para o professor rural que lecionaria nas escolas primárias rurais. Para tanto, investiram-se em Escolas Normais Rurais para a difusão das propostas do Movimento. Em conformidade com os estudos de Moraes (2020), as escolas normais rurais foram criadas em quantidade inferior às Escolas Normais Comuns existentes em diferentes regiões do país, sendo as normais rurais mais numerosas em alguns estados da região nordeste e sul do Brasil.

Em relação ao estado de São Paulo, em 1933, por meio do Decreto n.º 6.047, de 19 de agosto, criou-se uma Escola Normal Rural no município de Piracicaba, na região central do estado. A instituição, no entanto, só começou a funcionar em 1956, com o Decreto n.º 25.781, de 27 de abril, delongando-se 23 anos para iniciar a formação de docentes para as áreas rurais.

A escola normal rural foi idealizada por Sud Mennucci, o principal representante e propagador do Movimento pela ruralização do ensino no Brasil. Com a ausência da instituição normal rural, outras iniciativas foram organizadas para capacitar o professor primário, no estado de São Paulo, como os Cursos de Especialização Agrícola e os Cursos Rápidos de Férias.

Entre 1933 e 1956, momento da criação e implementação da Escola Normal Rural de Piracicaba, diversos debates, favoráveis e contrários à escola, sucederam-se e, os Congressos Normalistas de Educação Rural, foram espaços de discussões sobre a temática, e contribuiu para a implementação do estabelecimento de ensino no ano de 1956.

Busca-se neste capítulo evidências de debates em Congressos Normalistas de Educação Rural, sobre o ensino ruralizado em escolas primárias rurais e, sobretudo, dados referentes à formação de professores primários rurais. As fontes selecionadas para este estudo compreendem textos jornalísticos, folhetos do 1º e 2º Congresso Normalista de Educação Rural e as teses apresentadas no 3º Congresso Normalista de Educação Rural².

Os Congressos Normalistas de Educação Rural

Os Congressos Normalistas de Educação Rural, certames ocorridos em quatro edições entre 1945 e 1951, em cidades do interior do estado de São Paulo (Campinas - 1945, Piracicaba - 1947, Casa Branca - 1949 e São Carlos - 1951), tinham o propósito de reunir sujeitos favoráveis ao ensino rural e representantes de escolas normais para debater a Educação Rural paulista, visando, essencialmente, incentivar o conhecimento sobre o meio rural aos futuros professores primários.

[...] os congressos bienais das escolas normais não têm a pretensão de querer solucionar o problema da educação no meio rural, cujas raízes econômicas e demográficas são profundas, mas conseguem interessar os futuros professores paulistas no importante assunto, dando-lhes, de eloquente maneira, a consciencia do problema, ao mesmo tempo que sugerem medidas para a melhoria das condições educacionais do homem do campo. (Documentos [...], 1951, p.30).

Considerados como um empreendimento inédito no Brasil, segundo

² As teses do 3º Congresso Normalista de Educação Rural, realizado em Casa Branca, em 1949, foram encontradas no acervo pessoal do Prof. João Chiarini, educador e participante do Movimento pela ruralização do ensino, no estado de São Paulo. Ele também foi membro da Comissão Pró-Instalação da Escola Normal Rural de Piracicaba, que definiu e organizou o funcionamento do estabelecimento de ensino. Seu arquivo pessoal pertence ao Centro Cultural Martha Watts, localizado na cidade de Piracicaba-SP.

as fontes analisadas, os Congressos Normalistas de Educação Rural, abordavam diferentes temas relacionados à zona rural, com destaque para a formação de professores primários rurais e as escolas primárias rurais, ressaltando as características relacionadas ao ensino ruralizado. Os congressos reuniam professores das escolas normais e alunos em formação para o magistério primário, para estudar e discutir os problemas do ensino rural, com o intuito de despertar nos futuros docentes, o gosto e a identificação com os assuntos rurais.

No **Quadro 1**, são apresentados os dados sobre os Congressos Normalistas de Educação Rural, ocorridos nos anos de 1945, 1947, 1949 e 1951, em cidades do interior do estado de São Paulo.

Quadro 1: Congressos Normalistas de Educação Rural

Congresso	Local	Escola Normal	Data	Delegações
I Congresso Normalista de Educação Rural	Campinas	Escola Normal “Carlos Gomes”	22 a 27 de outubro de 1945	25 Escolas Normais
II Congresso Normalista de Educação Rural	Piracicaba	Escola Normal “Sud Mennucci”	23 a 27 de outubro de 1947	47 Escolas Normais
III Congresso Normalista de Educação Rural	Casa Branca	Escola Normal “Dr. Francisco Thomaz de Carvalho”	18 a 22 de outubro de 1949	64 Escolas Normais
IV Congresso Normalista de Educação Rural	São Carlos	Escola Normal “Dr. Álvaro Guião”	22 a 27 de outubro de 1951	65 Escolas Normais

Fonte: O Estado de S. Paulo; Folheto dos I e II Congresso Normalista de Educação Rural (1948)

Os Congressos Normalistas de Educação Rural começaram com a iniciativa da Associação dos Antigos Alunos da Escola Normal “Dr. Francisco Tomás de Carvalho”, de Casa Branca, e da Associação dos Ex-alunos da Escola Normal “Carlos Gomes”, de Campinas e eram patrocinados pelo Departamento de Educação do estado de São Paulo. Os eventos aconteciam bianualmente e, ao todo, foram realizados quatro congressos.

Cada escola normal compunha uma delegação que eram compostas,

em média, por quatro estudantes e dois professores da instituição escolar. Além das delegações, participavam, também, outros sujeitos, como delegados de ensino, diretores de escolas normais, professores primários e secundários, autoridades políticas, estaduais e municipais e membros do Movimento pela ruralização do ensino, que, na sua maioria, integravam a organização do evento ou eram os palestrantes.

No primeiro Congresso, sediado na cidade de Campinas, participaram 25 delegações, enquanto, no último congresso, que ocorreu em 1951, na cidade de São Carlos, o número delegações aumento expressivamente, com o total de 65 escolas normais. O evento era aberto à participação de todos os estabelecimentos do ensino normal - as Escolas Normais Oficiais (públicas), as Escolas Normais Livres (privadas) e as Escolas Normais Municipais.

Ao observar o aumento de escolas normais nos congressos, é possível identificar alguns fatores, como os investimentos na divulgação do evento e a abordagem do tema, que estava em constante discussão naquele período. Mas, é importante mencionar, também, a expansão do ensino normal. Conforme os dados apresentados por Leite (2024), em 1945, ano do primeiro Congresso Normalista de Educação Rural, existiam 87 escolas normais no estado de São Paulo. No último congresso, realizado em 1951, os cursos normais haviam expandido para 135 escolas normais paulistas. Embora nem todos os estabelecimentos normalistas existentes no estado de São Paulo estiveram presentes nos eventos mencionados, infere-se que, ao analisar as fontes, contemplavam-se escolas normais de todas as regiões administrativas do estado paulista.

Cada Congresso Normalista de Educação Rural era composto por um temário que determinavam os assuntos a serem discutidos no congresso em específico. No **Quadro 2**, nota-se os temas abordados nos quatro congressos.

Quadro 2 - Temário dos Congressos Normalistas de Educação Rural³

	I Congresso Normalista de Educação Rural	II Congresso Normalista de Educação Rural	III Congresso Normalista de Educação Rural
Temário	A saúde da criança no meio rural; formação do professor para a zona rural; povoamento, assimilação de imigrantes e seus descendentes; o problema demográfico e a escola rural; o prédio escolar na zona rural. carreira do professor rural; assuntos gerais.	Alfabetização de adultos na zona rural; exame das conclusões do I Congresso de Ensino Rural, realizado em Campinas, em outubro de 1945; possibilidade de adaptação imediata dos programas das escolas normais paulistas ao exercício do magistério no meio rural; assuntos gerais.	Exames das conclusões dos Congressos Normalistas de Campinas e Piracicaba, especialmente as referentes à formação e carreira do professor rural; estudo objetivo de “Escolas Típicas Rurais e Grupos Escolares Rurais” e das atividades de caráter ruralista das escolas rurais comuns; subsídios para legislação sobre o ensino e educação rural; o programa e livro didático para a escola rural; critério objetivo para conceituação dos termos “rural” e “urbano” quando aplicados a uma definição de populações e estabelecimentos de ensino.

Fonte: Folhetos dos 1º e 2º Congressos Normalista de Educação Rural; O Estado de S. Paulo.

Cada ponto do temário representava uma comissão que deliberava sugestões para o aperfeiçoamento do assunto discutido. Nessas comissões, alguns representantes das escolas normais apresentavam as suas teses (textos desenvolvidos em alguma disciplina ou em parceria com um docente das escolas normais) e eram discutidas coletivamente, entretanto, as discussões e sugestões, não significava uma transformação imediata.

Assim, Nunes (1949, p.7) pontua sobre as teses discutidas nos Congressos Normalista de Educação Rural:

Os congressos educacionais, como o seu nome indica, são certames nos quais os competentes apresentam teses relativas ao melhor modo de serem tratadas, resolvidas e focalizadas todas as questões do ensino.

Discutem-se nessas assembléias educacionais todos os problemas e, às vezes, importantes teses são apresentadas (Nunes, 1949, p.7).

³ Não foi possível identificar os temas abordados no IV Congresso Normalista de Educação Rural.

As teses apresentadas, nesses congressos, conforme Nunes (1949), eram significativas, mas, muitas delas ficavam apenas no discurso, sem efeito para o aprimoramento da educação.

Tudo muito bem e bastante interessante; porém, na maioria dos casos, as belas teses ficam apenas com os seus efeitos oratórios e as suas formosas e inspiradas flores de retórica. Infelizmente, apesar de boa vontade dos seus inspirados autores, permanecem infecundas, inúteis e estereis, sem, absolutamente, deixar qualquer fruto.

São flores, apenas, de adorno, não tendo o polen fecundo da realidade e da vida (Nunes, 1949, p.7).

Como apresentado no **Quadro 2**, os temários dos congressos continham assuntos relevantes para as áreas rurais, no entanto, as discussões estavam mais próximas de informações para o futuro professor normalista do que debates que gerassem políticas públicas e educacionais para os habitantes da zona rural. A exemplo, pode se citar as excursões que os normalistas realizavam para produzir as teses discutidas nos congressos e que contribuíam para a aproximação dos futuros professores com o meio rural.

No primeiro congresso, a delegação da Escola Normal de Mococa, contribuiu para a discussão do certame ao explicar informações, orientações e pesquisas realizadas sobre o professor primário rural em início de carreira. Dados coletados após excursões realizadas pelos alunos para conhecimento da zona rural. No Grupo Escolar Rural de Itaiquara, os normalistas de Mococa, puderam observar e produzir trabalhos monográficos sobre os problemas da escola rural, a serem apresentados no I Congresso Normalista (Primeiro [...], 1945, p.8)⁴.

A exemplo de Mococa, o professor Tercio Emerique sublinhou a necessidade de tornar o professor rural mais eficiente e o Congresso Normalista de Educação Rural seria um espaço de estudo sobre a temática.

⁴ Teses apresentadas pelos alunos da Escola Normal de Mococa: Nicanor Xavier da Cunha, Maria Vilma Soares, Maria Thereza de Abreu, Maria do Carmo Pinheiro e Tereza Silva, sob a orientação do prof. José Francisco de Camargo - Monografia do Grupo Rural de Itaiquara; Grupo de alunos do Curso Profissional da Escola Normal de Mococa - Situação do Professor na Zona Rural (CONGRESSO, 1948, p. 22-23).

Depositamos grandes esperanças no proximo Congresso de Campinas, principalmente nos seus resultados em beneficio da didatica. O intercambio de idéias, de planos de ação e o conhecimento de realidades novas, diferentes das que nos rodeiam - exercerá influencia sobre todos os espiritos. Creio mesmo que o exito completo, da reunião já está assegurado. Alem disso, com o apoio oficial dado ao certame, podemos estar certos de que estamos sendo ouvidos pelas autoridades imprimir nova feição á atividade de formação profissional do mestre (Primeiro [...], 1945, p.8).

Dessa forma, as teses apresentadas nos congressos foram elaboradas a partir da experiência dos alunos das escolas normais e da observação em escolas primárias rurais. As excursões pedagógicas, proporcionavam ao estudante a oportunidade de se familiarizarem com a realidade rural, ambiente em que, futuramente, iniciariam a sua carreira profissional no magistério primário. Os dados coletados eram transformados em teses e apresentadas nos Congressos Normalistas de Educação Rural, para serem discutidas pelos pares.

As escolas normais já estão reunindo elementos para sua participação no Congresso. Os normalistas realizam visitas à zona rural, tirando fotografias, levando cartas, confeccionando graficos, entrevistando lavradores e professores rurais. Dessa maneira, cada escola normal estará em condições de bem informar o congresso a proposito do que há de característico no meio rural da sua zona de influencia (1ª congresso [...], 1945, p.9).

As teses apresentadas para estes congressos faziam parte das atividades realizadas nas escolas normais paulistas, proporcionando à experiência dos alunos nas escolas primárias rurais. Essas vivências estavam atreladas a uma formação para o conhecimento dos futuros docentes nas escolas em que iniciariam a sua trajetória profissional no magistério primário. Nos congressos, é notório o incentivo às atividades de pesquisa e estudos do meio rural, por parte das escolas, como uma forma de proporcionar uma formação para o professor que lecionaria na zona rural.

Contudo, nem todas as escolas conseguiam realizar essas ações e muitas delas, dependiam de quem estava na direção e dos professores que fossem simpatizantes ao Movimento pela ruralização do ensino.

A formação dos professores primários rurais paulistas nos Congressos Normalistas de Educação Rural

Em São Paulo, um dos principais estados do país, a formação de professores rurais deu-se de maneiras distintas de outras localidades, conforme apontado por Chaloba (2017) e Basso (2018). Foram identificadas algumas iniciativas de capacitação de professores primários para as áreas rurais do estado de São Paulo, algumas delas mais promissoras do que outras. Dentre as instituições de ensino e os cursos de formação, destacam-se: a Escola Normal Rural (formação inicial); os Cursos de Especialização Agrícola e os Cursos de Férias (formação em serviço). Essas modalidades de ensino foram amplamente discutidas nos Congressos Normalistas de Educação Rural.

A Escola Normal Rural de Piracicaba foi criada em 1933, por meio do Decreto n.º 6047, de 19 de agosto, pelo então diretor do ensino público paulista, Sud Mennucci. No texto da lei previa-se a criação de uma Escola Normal Rural, no município de Piracicaba, interior do estado e cidade natal de Sud, como também, outras providências para o ensino primário rural, instituindo alguns estabelecimentos e instituições de ensino rurais, como os Grupos Escolares Rurais, as Escolas Isoladas Vocacionais e os Clubes Agrícolas.

Nessa Escola Normal Rural, formar-se-ia o professor com consciência agrícola e afeição para o mundo rural. Seria um educador contrário aos hábitos citadinos, promoveria um ensino pautado no amor pela terra, para fixar a população rural no campo, sem seduzi-los com elementos e a cultura das cidades.

A formação docente específica para a zona rural, era, segundo Moraes (2020), um dos focos das ações do Movimento pela ruralização do ensino, sendo o ponto fulcral do projeto. Para os ruralistas da educação, ter docentes sem conhecimentos e identidade com o campo, era, na visão deles, manter os mestres com os mesmos hábitos citadinos que os cursos normais já ensinavam há anos.

Constata-se que, ainda que os ruralistas do ensino apresentassem propostas direcionadas ao ensino primário rural, a ênfase de suas iniciativas era a formação de professores ruralizados, nas tão defendidas Escolas Normais Rurais, pois os professores formados nessas Escolas colocariam em prática e contribuiriam para a difusão e a implementação das propostas desse Movimento (Moraes, 2020, p.140-141).

Assim, Sud Mennucci lançou, no estado de São Paulo, os pilares da formação do professor rural, em estabelecimentos de ensino com especificações físicas e pedagógicas, com duração de sete anos de estudos e em formato de internato. Para isso, estruturou o curso normal rural em pré-normal, com rudimentos da agricultura e um curso normal, com conhecimentos pedagógicos (Pedagogia, didática, psicologia), conhecimentos clássicos (português, aritmética, história do Brasil) e saberes para o campo (agricultura, zootecnia, higiene, puericultura). Conforme o educador: “[...] sob um tríplice ponto de vista: o pedagógico, o higiênico ou talvez melhor, o sanitário, e o agrícola” (Mennucci, 1946, p.141).

Este modelo de instituição para formar professores rurais foi amplamente discutido no Brasil e, a partir de diferentes perspectivas educacionais, a formação para professores rurais se configurou de diferentes formas, tendo, oficialmente em 1946, com a Lei-Orgânica do Ensino Normal, que previa instituições de ensino para formar o professor primário em diferentes graus de ensino, uma organização em Escolas Normais Regionais, para formar o professor regente e que atuaria em escolas primárias rurais e as Escolas Normais, que capacitaria o professor primário.

No entanto, a normal rural de Piracicaba não se consolidou de imediato e levou 23 anos para funcionar. Em 1956, com a intervenção política e educacional de Sólton Borges dos Reis, então diretor do departamento do ensino paulista, a comissão Pro Instalação foi criada para colocar a escola em funcionamento e concretizar o projeto iniciado por Sud Mennucci no início da década de 1930.

Durante um período de 23 anos, com diversas táticas, tentou-se implementar a Escola Normal Rural de Piracicaba e aprimorar a capacitação de professores primários rurais no estado de São Paulo e os Congressos Normalistas de Educação Rural, como dispositivos e estratégia para a discussão do ensino rural, foram essenciais para essas iniciativas.

No decreto n.º 25.781, de 27 de abril de 1956, fica evidente, nas considerações que dispõe sobre a instalação da normal rural, que, os Congressos Normalistas de Educação Rural, a partir da comissão técnica e os debates em plenárias, não se pronunciaram a favor de escolas normais rurais no estado de São Paulo, mas, sugeriram a instalação desse estabelecimento de ensino como

uma experiência e, caso surtisse efeito, tornar-se-ia um tipo de estabelecimento de ensino no estado.

Sobre este ponto, analisou-se que, no II Congresso Normalista de Educação Rural, ocorrido em Piracicaba, em 1947, nos assuntos gerais, havia a sugestão de criação de Escola Normal Rural, como experiência, como também, a formação em cursos de aperfeiçoamento e cursos rápidos de férias. Isso não significou que os congressistas eram contrários à normal rural, visto que, muitos sujeitos que eram adeptos da ruralização do ensino (Sud Mennucci, Thales Castanho de Andrade, Sólton Borges dos Reis, entre outros), participaram e auxiliaram na realização do evento. Entretanto, as discussões, as comissões, as plenárias e os votos dos participantes, definiam a escolha da maioria, entendendo assim que, dentro do próprio movimento, havia convergências e as escolas normais, participantes, entendiam que a formação do professor rural, poderia, sim, se dar nos cursos normais existentes.

A exemplo dessa informação, identificou-se a seguinte fala do Deputado Estadual Cid Franco, na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo:

Ora, os congressos nunca tiveram mentores. Isso representaria um “capitis dominutio” para o culto professorado paulista que deles tem participado. Para revelar a independencia que debatem e votam os professores paulistas, nos congressos das escolas normais, basta assinalar o fato verificado em Campinas, quando Sud Mennucci, que era na ocasião Diretor Geral do Departamento de Educação e Vice-Presidente de Honra do Congresso, não encontrou manifestação favorável das comissões técnicas e do plenário, a sua conhecida ideia de que a Escola Normal Rural constituiria a chave do problema da educação do homem do campo. Quanto nos membros da atual Comissão Executiva, não sei de um só que se tivesse manifestado publicamente sobre o assunto, expressando a sua opinião pessoal. Não será por ter o governo federal, em determinada administração, se pronunciado a favor da construção de prédios para algumas escolas normais rurais, que os congressos e o próprio Departamento de Educação, do Estado, e qual como órgão técnico reclama autonomia, se vejam na obrigação de, desafiados por um comentarista, se colocarem compulsoriamente a favor da ideia (Cid Franco, 1951, p.).

Importante salientar que, os congressos eram espaços de discussão e debates sobre o tema da Educação Rural. Apesar de terem sido organizados por

sujeitos do Movimento pela ruralização do ensino, havia, conforme a análise das fontes, opiniões divergentes e a compreensão de que, para a existência da Escola Normal Rural, seria necessário um estudo para que ela funcionasse.

Dentre os congressos realizados, as comissões pontuavam bastante sobre a reorganização dos programas de ensino das escolas normais e a inserção de conteúdo para o meio rural, como a cadeira de Economia Rural. “[...]4. - que se realize a revisão do programa das Escolas Normais, tendo por base a investigação e o estudo do meio rural, visando a formação de nova mentalidade⁵ dos futuros professores primários” (Congresso [...], 1948, p.30).

Das opções existentes, a implementação da Escola Normal Rural e/ou a remodelação dos programas de ensino, ficou evidente que os congressistas acreditavam que era mais fácil repensar o modelo de ensino já existente e não criar um novo tipo de escola. Na época, década de 1940 e 1950, discutia-se sobre a expansão desenfreada e excesso de escolas normais no estado de São Paulo. Dessa forma, existiam grupos de educadores que eram contrários à criação de novos estabelecimentos de ensino para formar professores, como meio de frear a expansão dos cursos normais, principalmente os cursos pertencentes as Escolas Normais Livres, de iniciativa privada. Com isso, ao invés de inaugurar um novo tipo de instituição de ensino, sugeriu-se a reformulação dos programas de ensino, inserindo conteúdos sobre o meio rural.

Nas escolas normais, as disciplinas de higiene e puericultura, aproximavam-se de saberes relacionados ao meio rural, porém, o Movimento pela ruralização do ensino, observava que existia a necessidade de inserir conteúdo de noções agrícolas aos programas de ensino, com o propósito de orientar e criar no professor primário uma identidade, ou como denominava o Movimento, uma mentalidade/consciência agrícola, que transformaria o educador em um sujeito ruralista e constituiria um professor com feições agrícolas.

Conforme os discursos proferidos e os estudos realizados por Sud Mennucci, a funcionalidade das escolas normais rurais era construir nos professores primários uma mentalidade/consciência agrícola, para incentivar o docente a promover um ensino ruralizado e a criar nos habitantes das zonas rurais um amor à terra, fixando-os a ela. Por isso, a discussão principal dos

⁵ Importante destacar que, os termos, consciência e mentalidade agrícola são empregados e aparecem nos textos e fontes utilizadas para esta pesquisa, não sendo um conceito da autora deste texto.

ruralistas do ensino era a criação de escolas normais rurais.

O professor rural distinguir-se-ia do professor urbano, teriam conhecimentos pedagógicos, sanitários e agrícolas (Mennucci, 1946, p.141). Para os ruralistas da educação, o professor que lecionava em áreas rurais não era bem preparado e tinha hábitos citadinos, incentivando os moradores do campo a migrar para as cidades. Muitos desses docentes, por não ter uma identidade com as regiões agrícolas, acabavam por abandonar o cargo de professor primário ou, assim que possível, pediam remoção para as escolas urbanas.

Conforme o pensamento de Sud Mennucci, os professores formados pela escola normal rural teriam um perfil diferenciado, seriam hostis à vida citadina, preocupar-se-iam com a eficiência do campo, líderes dos núcleos em que estavam inseridos, consultores técnicos para todos os problemas rurais, um incentivador de experiências inovadoras no campo e também interveria nas questões médicas, extinguindo os charlatões e curandeiros existentes nos bairros rurais. O ensino nas normais rurais estaria além dos saberes comuns do magistério primário, para a zona rural, necessitava-se formar um professor polivalente em assuntos agrícolas (Leite, 2024, p.71)⁶.

Assim, os congressistas, debatiam se deveria existir uma Escola Normal Rural, com características específicas para formar o professor primário rural, ou se a Escola Normal urbana, que predominava na época, teria como princípio formar, indistintamente, professores para as áreas urbanas e para as áreas rurais. Diante dessas questões, a formação de professores primários rurais foi um tema recorrente nos Congressos Normalistas de Educação Rural.

No I Congresso Normalista de Educação Rural (1945), foram apresentadas 25 teses com o tema sobre a formação e o professor rural; no II Congresso Normalista de Educação Rural (1947), 12 teses foram debatidas; e no III Congresso Normalista de Educação Rural (1949), 14 teses foram analisadas pelas delegações. Não foi possível localizar as teses apresentadas no último congresso, em 1951.

No I Congresso Normalista de Educação Rural sugeriram-se alguns pontos relacionados à formação docente rural, como um serviço de pesquisa, em âmbito social e pedagógico, para organizar os sistemas escolares e os

⁶ Doutorado em Educação, finalizado em março de 2024, ainda não consta no repositório da Universidade Estadual Paulista Unesp.

programas de ensino para a zona rural, como também a necessidade de uma seleção vocacional dos candidatos ao magistério rural, como princípio de que cursariam o magistério rural apenas os aspirantes ao magistério rural que realmente tivessem interesse ou aproximações com o campo.

Ainda, no primeiro congresso, pedia-se a revisão dos programas de ensino das escolas normais, a extensão da prática de ensino de alunos-mestres, para conhecer de perto a realidade do campo e a criação de cursos de férias, destinados aos professores formados, como meio de aperfeiçoamento do conhecimento sobre a zona rural.

Após uma análise dos documentos, é perceptível que, nos congressos seguintes, houve discussões mais aprofundadas de algumas sugestões apresentadas no primeiro evento. O I Congresso Normalista de Educação foi um momento de abertura e despertar de interesse por parte de diferentes escolas normais de São Paulo, sobre a temática da educação rural.

Em 1947, no II Congresso Normalista de Educação Rural, a terceira comissão do certame discutiu sobre a adaptação de programas das escolas normais ao exercício do magistério no meio rural, concluindo que, os programas de ensino, existentes na época, poderiam ser adaptados e constar de conteúdos necessários para o ensino no campo, isto é, os congressistas, entendiam que não havia uma necessidade eminente de se instalar uma escola normal rural, os cursos normais existentes seriam suficientes para formar o professor primário rural, para isso, bastava-se adaptar o programa de ensino.

Pontuaram, também, que a prática de ensino deveria acontecer em escolas típicas rurais e realizar excursões e estudos das populações rurais. Os cursos normais seriam divididos em dois segmentos, um curso profissional com vertentes ruralistas e outro curso normal com conteúdos urbanos.

4. - Convém criar-se um curso paralelo ao atual Curso Profissional, cujos programas serão adaptados, contendo matérias especializadas rurais, e cuja frequência e trabalhos práticos indicarão os alunos de real pendor ruralista, permitindo a exclusão dos que não revelem tal vocação.

5. - Os alunos excluídos desse curso paralelo anexo poderão continuar o Curso Profissional, recebendo diploma que não os habilite no campo; parte das bagas das escolas urbanas se destinarão a professores não ruralistas e parte à remoção dos que já fizeram seu estágio mínimo na roça (Congresso [...], 1948, p.35).

No transcorrer dos quatro congressos, evidencia que a formação dos professores primários rurais deveria se manter nas escolas normais comuns, com alteração dos programas de ensino e a inserção da prática de ensino em escolas típicas rurais, como forma de aproximar o futuro professor à realidade do ensino rural. A Normal Rural seria, sim, implementada, mas como uma experiência, deduzindo-se que, os próprios congressistas ao se reunirem para discutir sobre o magistério rural, buscaram diferentes estratégias para formar o professor primário, sendo em cursos de aperfeiçoamento agrícola, cursos rápidos de férias, na reorganização do programa de ensino dos cursos normais e, em última instância, na Escola Normal Rural.

Outro ponto relevante que merece destaque neste texto são as discussões nos Congressos Normalistas de Educação rural sobre a carreira do professor primário rural, reivindicando a melhoria nas condições de trabalho e a gratificação consoante as especificidades do meio rural, o que demonstrava a relevância do docente rural na educação das crianças rurais.

13. - que se adote o princípio de justiça, capaz, ao mesmo tempo, de contribuir para maior estabilidade do professor na zona rural, dando-lhe, além de seus vencimentos, gratificação proporcional ao seu desconforto, isto é, correspondente ao estágio da escola ou ainda, aquela referente ao trabalho realizado fora do horário escolar, por imperiosa necessidade do meio onde atue (Congresso [...], 1948, p.31).

Assim, nesses congressos as discussões aconteciam em torno da temática da educação rural, mas, enfatizava-se a formação do professor primário para o meio rural, como também as condições de trabalho. Ao aderirem ao evento, as escolas normais paulistas debatiam sobre uma instituição de ensino inexistente no estado, mas que tentava por diferentes meios (políticos ou educacionais) concretizar-se.

No entanto, ao final da década de 1960, os reformadores do ensino definiram que as instituições de ensino paulista, primária ou secundária, a qual pertencia o curso normal, teriam que desenvolver um ensino básico e comum, eliminando assim as pretensões do Movimento pela ruralização do ensino ao promover um ensino ruralizado.

Considerações

A análise das fontes (jornais, folhetos e teses) revela que os Congressos Normalistas de Educação Rural eram instrumentos e estratégias que auxiliavam na discussão da Educação Rural e na formação e na carreira do professor primário rural no estado de São Paulo, uma vez que, ao apresentarem teses sobre o tema, incentivavam os futuros professores a estudarem o meio rural, a partir de excursões e experiências no campo. Essas ações previam a superação da hostilidade ao meio rural, uma das principais questões que o Movimento pela ruralização do ensino enfatizava, como a falta de identidade e de consciência agrícola para o meio em que docentes primários seriam inseridos após a conclusão do curso normal.

As discussões apresentadas nos congressos tiveram um impacto significativo nas políticas educacionais para o campo, tendo em vista a instalação da Escola Normal Rural de Piracicaba, embora de forma experimental. Com essa experiência, esperava-se a transformação e a inserção dos conhecimentos específicos ao meio rural, proporcionando saberes agrícolas ao professor primário rural, que seria, conforme os ideais do Movimento pela ruralização do ensino, um docente com identidade, afeição e propagador das coisas boas da terra.

Os congressos foram realizados em apenas quatro edições, entre 1945 e 1951, não sendo possível definir, com exatidão, por quais motivos as reuniões não continuaram, mas, infere-se, a partir das fontes, que, no penúltimo congresso, ocorrido em Casa Branca, em 1949, já se apresentavam discussões de ordem financeira para a realização do evento, apontando que os congressos geravam altos custos aos cofres públicos, sendo uma justificativa para a interrupção dos congressos em anos posteriores, haja vista que, as discussões sobre o ensino rural e a formação de professores rurais continuou até a década de 1960, período em que o Movimento pela ruralização do ensino começa a diminuir as discussões sobre o ensino rural.

Referências

1º Congresso Normalista de Ensino Rural. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, ano LXXI, n.23.274, p. 9. 09 ago.1945. Disponível em: <https://arquivo.estadao.com.br/pagina/#!/19450809-23274-nac-0009-999-9-not> Acesso em: 04 abr. 2024.

BASSO, Jaqueline Daniela. **O Ruralismo Pedagógico no estado de São Paulo nas Décadas de 1930 e 1940**: as escolas normais, os cursos de especialização, as escolas técnicas e os clubes agrícolas. 2018. 203 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9843/BASSO_Jaqueline_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 14 jul. 2023.

CHALOPA, Rosa Fátima Souza. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930 – 1971). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, 9 jun. 2017. Universidade do Estado de Santa Catarina. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017179>. Disponível em: [file:///E:/Downloads/8993-Texto%20do%20artigo-32009-1-10-20170606%20\(1\).pdf](file:///E:/Downloads/8993-Texto%20do%20artigo-32009-1-10-20170606%20(1).pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

CONGRESSO Normalista de Educação Rural. Folheto. São Paulo, 1948. (Acervo do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba).

DOCUMENTOS a que se refere o orador, em seu discurso. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, ano 61, n. 127, p.30 . 12 jun.1951. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1951%2fexecutivo%2fjunho%2f12%2fpag_0001_9UB0AEFVA8LP7eA3SS22971Q520.pdf&pagina=1&data=12/06/1951&caderno=Executivo&paginaordenacao=100001. Acesso em: 29.mar.2024.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo Leite. **O PROCESSO DE CRIAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E EXTINÇÃO DA ESCOLA NORMAL RURAL NA MECA DO RURALISMO NO BRASIL (PIRACICABA/SP, 1933 A 1968)**. 2024. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, Campus de Marília, Marília, 2024.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: São Paulo, 1946.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennucci (1930-1940). In: CHALOPA, Rosa Fátima de Souza; CELESTE FILHO, Macioniro; MESQUITA, Ilka Miglio de. **História e memória da educação rural no século XX**. 1.ed. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 137-161.

NUNES, F. Augusto. Congressos Educacionais. **Correio Paulistano**. São Paulo, ano XCVI, n. 28.613 17.jul.1949. Seção Escolas e Cursos, p.7. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=090972_09&pasta=ano%20194&pesq=&pagfis=43254. Acesso em: 04 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 25.781, de 27 de abril de 1956. **Dispõe Sobre A Instalação de Uma Escola Normal Rural em Piracicaba, nos Termos da Lei n.º 881, de 6 de dezembro de 1950.** São Paulo–SP, Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/108255> . Acesso em: 22 jul. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n.º 6047, de 19 de agosto de 1933. **Instala Uma Escola Normal Rural em Piracicaba e Dá Outras Providências.** São Paulo–SP, Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>. Acesso em: 22 fev. 2023.

“OS PÉS DESCALÇOS DO RURÍCOLA”: AS RECOMENDAÇÕES DA UNESCO PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E MÉXICO (1936 - 1958)

Rony Rei do Nascimento SILVA¹

Ilka Miglio de MESQUITA²

Ana Clara Bortoleto NERY³

Notas iniciais

O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez consequente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos, uma presa indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só o usa aos domingos ou dias de festa para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar. (BRASIL, 1955, p. 12).

Na contramão da exaltação de Euclides da Cunha, que acreditava em *Os Sertões* ser o sertanejo, antes de tudo, um forte, o nosso cientista social parafraseia o escritor para explicar da forma que acredita a mais dramática a sua tarefa imprescindível de fazer com que um homem grosseiro, um homem

¹ Universidade Tiradentes (Unit)/Aracaju/Sergipe/Brasil/ Email: rony.nascimento@souunit.com.br

² Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)/Ilhéus/Bahia/Brasil/ Email: ilkamiglio@gmail.com

³ Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (FFC-UNESP)/Marília/São Paulo/Brasil/ Email: ana-clara.nery@unesp.br

que trivialmente vive em meio à sujeira, repteis, insetos, desvalido, use o sapato que possui – mas que reserva apenas para os domingos! Essa epígrafe nos ajuda a compreender como as recomendações da Unesco, no período entre 1936 e 1958, interferiram nas políticas de educação rural no Brasil e no México⁴, ao mesmo tempo em que oferece em poucas linhas muito de como os políticos, educadores e intelectuais viam o seu objeto de intervenção, a leitura da *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* só aprofunda a sensação de: “[...] drama, tragédia, apatia, realidade penosa, triste, primitiva, atrasada, desassistida, ignorante, doente - termos usados recorrentemente para definir o homem e o território no qual vão intervir ou estão intervindo.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 6). A fotografia abaixo mostra uma turma de crianças de uma escola rural mexicana com os pés descalços, que evidencia certa similaridade com a realidade brasileira:

Figura 1- Alunos de uma escola rural mexicana com os pés descalços



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

No México e no Brasil, a educação pública assumiu projetos de formação de uma nação, baseada nos pressupostos modernizadores e civilizatórios,

⁴ Este texto deriva da tese de doutorado “*Radiaciones continentales*”: circulação de modelos educacionais para a educação rural no espaço Brasil-México (1940-1950) e do Projeto Nacional *Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil*: RS, PR, SP, MG, RJ, MS, MT, MA, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX).

o “Jeca Tatu”⁵ brasileiro assim como “Periquillo Sarniento”⁶ mexicano, por sua vez, representavam um entrave nesse processo. Ambos são anti-heróis nacionais, personificados na literatura no século XIX e XX e representavam o atraso nacional, por retratarem a situação do homem indolente, roto, doente, preguiçoso, trapaceiro, relegado pelos poderes públicos à privação econômica, social e educacional. Assim, fazia-se necessário: [...] modernizar las mentes de los campesinos para que dejaran de ser sucio, flojos, apáticos, supersticiosos, amantes de los juegos de azar, desobedientes e indiferentes al patriotismo y al progreso. (CIVERA, 2011, p. 305).

A educação deveria ser capaz de fazer com que o “Jeca Tatu” e o “Periquillo Sarniento” se transformassem em um trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo. Nesse contexto, a escola rural foi concebida enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e, mais do que isso, propunha-se a formar na população uma nova forma de pensar. No caso brasileiro assim como no mexicano, fazia-se necessário formar nos alunos uma nova mentalidade por intermédio da escola rural. Segundo Silva e Mesquita (2018a), esse processo consistia em:

[...] iniciativas de moldar a escola primária em conformidade com o meio para a proposição de uma escola de caráter especificamente rural, ou seja, com desígnios, infraestrutura, programas de ensino e professores especializados que pudessem criar nas crianças uma nova mentalidade agrícola, isto é, o apreço pela vida rural compreendendo a importância da atividade agrícola para o desenvolvimento econômico e social [...]. (SILVA; MESQUITA, 2018a, p. 28).

Vale destacar, que no caso brasileiro, segundo Silva e Mesquita (2018b), o meio rural era marcado pelo uso de: “[...] instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola; as condições impróprias de salubridade das moradias; o êxodo; a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos; a carência de rodovias e estradas.” (SILVA; MESQUITA, 2018b, p. 1347). Nesse contexto,

⁵ A figura do Jeca Tatu foi criada por Monteiro Lobato em 1918, em sua obra *Urupês*, composta por 14 histórias embasadas no cotidiano do trabalhador rural paulista. Posteriormente esse personagem foi representado no cinema por Mazzaropi, no filme *Jeca Tatu* (1959).

⁶ *El Periquillo Sarniento* é um romance do escritor mexicano José Joaquín Fernández de Lizardi publicado pela primeira vez em 1816, durante a Guerra da Independência do México.

fazia-se necessário realizar uma mudança substancial na comunidade rural, em fase disso foram elaboradas recomendações pela Unesco com o objetivo de elevar o nível de vida das populações rurais do mundo.

No caso da América Latina, conforme ressaltaram Civera, Alfonseca e Escalante (2011), a necessidade de assegurar o acesso dos setores rurais à educação exige que “[...] la escuela rural deje de ser también um tema marginal dentro de la historiografía.” (CIVERA, 2011, p. 5). Segundo os autores na coletânea *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela em el campo latino-americano* (siglos XIX y XX):

[...] la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública, a pesar de su importancia como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades (CIVERA; ALFONSECA; ESCALANTE, 2011, p. 13).

Em consonância com essa perspectiva, as autoras Teresa González Peres e Oresta López Pérez ao apresentarem a coletânea *Educación rural en iberoamérica: experiencia histórica y construcción de sentido*, asseveraram que: “[...] la marginación la educación y desarrollo de las comunidades rurales ha sido la marca de la continuidad en las realidades latinoamericanas.” (PERES; PÉREZ, 2009, p. 12), uma vez que:

[...] la pobreza y la precariedad campesina, aparecen en los estudios de educación rural como una constante, los testimonios de los sujetos que vivieron la experiencia rural [...], muestran un panorama que ha cambiado significativamente en las últimas décadas, con la transición a la democracia y los beneficios del desarrollo, pero en los países latinoamericanos, pese a las revoluciones y movilizaciones sociales, se mantiene la polarización de clases, la pobreza rural y la marginación a los pueblos originarios. (PERES; PÉREZ, 2009, p. 27).

Nesse sentido, este texto, pretende contribuir para compreender o contexto de privações e precariedade que marca o meio rural, sobretudo, pelo atualmente fechamento das escolas no meio rural, conforme apontado pelos dados estatísticos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstrando que entre os anos de 2003 e 2013 foram fechadas 32.484 escolas rurais no Brasil, e abertas 11.290 escolas urbanas, apontando também que cerca de 2,7 milhões de crianças migram diariamente do campo para estudar na cidade. Para melhor compreender os problemas em matéria de “Educação Rural” é necessário ter a compreensão história de que:

[...] la escuela rural fue y es una institución con alta potencialidad de cambio cultural en las comunidades, susceptible a la construcción de sentido social y político, más allá de lo estrictamente pedagógico. Son instituciones que hacen visibles los saberes campesinos, los espacios para discutir las novedades tecnológicas de fuera, los sitios de las resistencias a los modelos centralistas y a las políticas educativas, tanto como el lugar para revisar las promesas y experimentar nuevas formas de gestión. (PERES; PÉREZ, 2009, p. 28).

Neste texto, a noção de “circulação de modelos pedagógicos” (CARVALHO, 2011) foi utilizada enquanto matriz interpretativa para auxiliar na compreensão de aspectos relacionados à difusão de modelos educacionais, que permite apreender as intervenções da Unesco no Brasil e México, tendo em vista a circulação de ideias e sujeitos (políticos, educadores e intelectuais) em congressos, impressos, recomendações e documentos norteadores das políticas educacionais, levados a cabo pela Unesco.

Essa noção é, então, utilizada como: [...] ferramenta de descrição e análise, um modelo exige que os elementos que o compõem sejam alocados na rede de relações que o constituem. (CARVALHO, 2011, p. 188). Somado a essa noção, volto-me para as contribuições da vertente historiográfica que se convencionou denominar História Conectada. Essa referência historiográfica consiste em teoria/método que une dois ou mais pela abertura do diálogo, proporcionando encontros pelo olhar. Neste texto, assumi a tarefa do historiador encarregado de “[...] exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, a de explorar as *connected histories*.” (GRUZINSKI, 2003, p. 19). Para tanto, tive que me tornar em uma: “[...] espécie de eletricitista encarregado de restabelecer as conexões internacionais e intercontinentais.” (GRUZINSKI, 2003, p. 19).

As recomendações da Unesco e pautas de intervenção no meio rural

As recomendações da Unesco consistem em diretrizes gerais que dispõem sobre diversas temáticas, inclusive a educação rural. As recomendações mais emblemáticas para a educação rural deram-se nos anos de 1936 (Recommendation nº. 8), por meio do Bureau Internacional de Educação, e 1958 (Recommendation nº. 47), o que representou, portanto, as ações políticas voltadas para a educação rural, já nos primeiros documentos da Organização. Segundo Werle, López e Triana (2018): “Es interesante asimismo considerar que se trataba de que la naciente Unesco y por tanto existía un conjunto de retos para la aplicación de estas recomendaciones para los estados de América Latina.” (WERLE; LÓPEZ; TRIANA, 2018, p. 24). De acordo com Civera e Rico (2018): “[...] las Conferencias de educación convocadas por el Bureau International de l’Éducation en 1936 y 1958 a propósito de la organización de la enseñanza rural y de las posibilidades de acceso a la educación en estos espacios.” (CIVERA; RICO, 2018, p. 19). A 1ª Recomendação, referente ao ano de 1936, período em que a Unesco ainda não havia sido estruturada, fez parte de um contexto de efervescências políticas e econômicas que marcaram o período que antecedeu à Segunda Guerra Mundial.

A Recomendação nº 8 foi publicada em 13 de julho de 1936, por ocasião do Bureau Internacional de Educação, convocou em Genebra a 5ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação Pública, a qual publicou, sobre a organização da educação rural. Tal documento é composto por 15 recomendações aos Ministérios da Instrução Pública dos países signatários, antecedidas de considerações gerais sobre as especificidades da educação rural.

Nesse sentido: [...] se recepcionaban las propuestas de las agencias internacionales como OEA y UNESCO, que efectuaban diversas recomendaciones para América Latina en cuanto a la difusión de educación especializada para el medio rural. (GUTIÉRREZ, 2009, p. 273). As considerações feitas pela Unesco revelam a preocupação com o fenômeno do êxodo rural, fazendo referência à relevância de se organizar uma vida com mais qualidade no meio rural por meio do aperfeiçoamento de técnicas agrícolas e das próprias condições advindas da civilização moderna. Tal documento parte do pressuposto de que:

[...] pelo contrário, a escola rural, sem pretender dar um ensino puramente agrícola, poderia e deveria permitir às crianças dos países compreender a importância e a dignidade social e intelectual da vida camponesa e dar-lhes o conhecimento científico fundamental que é hoje necessário para a prática inteligente das vocações rurais. (UNESCO, 1936, p. 17, Tradução livre)⁷.

Tal recomendação previa o oferecimento de um ensino que extrapolasse o caráter agrícola, com vistas para uma formação generalizada e científica que contemplasse as vocações rurais. O documento responsabilizava a escola rural pela saída dos jovens do meio rural, na medida em que, sem o objetivo de oferecer um ensino agrícola, não criava nas crianças uma mentalidade baseada na compreensão da importância e da dignidade social e intelectual da vida no meio rural. As primeiras recomendações estabelecem o princípio da equidade em relação à instrução, à organização, ao currículo e aos professores no meio urbano e rural. Segundo o documento, a educação: “[...] dada às crianças nas escolas rurais não deve ser de forma alguma inferior àquela dada às crianças nas escolas urbanas, e que deve permitir que elas passem para as escolas secundárias.” (UNESCO, 1936, p. 18, Tradução livre)⁸. Nessa perspectiva, a escola rural deveria ofertar saberes e práticas consideradas fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade rural inteligente.

As primeiras recomendações prescritas nesse documento contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural, a saber: Equidade na educação ofertada no meio urbano e rural; Oportunidade de um aluno do meio rural ingressar no ensino secundário; Reparar as condições de desvantagem que existissem nas escolas rurais em relação às escolas do meio urbano; Adequação dos currículos, bem como da organização escolar, tendo em vista as condições locais; Instituições escolares do meio urbano e rural mantidas pelo mesmo ministério, a fim de que uma escola não se sobressaísse em detrimento de outra; Professores rurais com habilidade para ensinar de forma

⁷ That, on the contrary, the rural school, without aiming at giving a purely agricultural teaching, could and should enable country children to understand the importance and the social and intellectual dignity of peasant life, and should give them the fundamental scientific knowledge which is nowadays necessary for the intelligent practice of rural vocations. (UNESCO, 1936, p. 17).

⁸ 1) That it should be an accepted principle that the education given to the children in rural schools should not be in any way inferior to that given to the children in urban schools, and that it should permit them to pass into secondary schools. (UNESCO, 1936, p. 18).

a utilizarem as vocações locais próprias do meio rural, com o de desenvolver nos discentes o apreço pela vida rural; Oportunidade para que os alunos da escola rural pudessem utilizar-se de saberes científicos, não puramente agrícolas, tendo em vista uma prática lucrativa de sua vocação.

Nessa Recomendação há o primeiro indício da nucleação⁹ das escolas, executada anos depois no Brasil e no México, como se ler na recomendação 10: “[...] um esforço deve ser feito para reduzir o número de escolas de um único professor, tanto quanto possível, pelo fornecimento de escolas centrais ou consolidadas.” (UNESCO, 1936, p. 19, Tradução livre)¹⁰. Em continuação com as primeiras recomendações, essas também contemplavam diversos aspectos relacionados à educação rural, a saber: A constituição de escolas rurais capazes de oportunizar uma educação integral, por isso, fazia-se necessário um número reduzido de alunos; Erradicação de escolas unidocentes, por meio de escolas localizadas em lugares estratégicos, incluindo transporte e refeição; Formação sem distinção de professores do meio rural e urbano; Oferta de treinamento voltado para o ensino agrícola ou doméstico destinado para homens ou mulheres que almejassem especializar-se no pós-escolar ou continuar o trabalho no meio rural; Consentimento de melhoramentos especiais para professores rurais, devido aos inconvenientes e desvantagens de viver no meio rural; Facilitação de atividades extracurriculares ou pós-escolares relacionadas à escola rural.

⁹ O termo nucleação está ligado à noção de organizar em núcleos. Tratando-se do processo pelo qual passaram as escolas rurais brasileiras, apontam-se algumas definições. Vasconcellos (1993) elucida que a nucleação se estabelece quando: “[...] as escolas pequenas são fechadas e seus alunos são transferidos para a nova escola agrupada, que é reformada especialmente para tal fim. A nova escola elimina a multisseriação e apresenta condições físicas e pedagógicas normalmente superiores às verificadas nas escolas isoladas e de emergência.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 66). Em outro estudo organizado por Silva, Morais e Bof (2006), o processo de nucleação é conceituado como: “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais e que tem como princípio fundamental, a superação do isolamento e abandono, ao qual as escolas rurais isoladas experimentam e vivenciam em seu cotidiano, com o objetivo de oferecer aos alunos rurais uma escola de melhor qualidade.” (SILVA, MORAIS, BOF, 2006, p. 117).

¹⁰ 10) That an endeavour should be made to reduce the number of single teacher schools as far as possible by the provision of central or consolidated schools. (UNESCO, 1936, p. 19).

As recomendações da Unesco estavam inseridas em uma periodização em que, esse organismo internacional esteve direcionado em difundir uma imagem em favor da paz e da segurança nacional e mundial, priorizando a vulgarização de um pensamento ideológico e de um discurso. Ao analisar os documentos constitutivos da Unesco e buscando apreender a sua influência na política educacional brasileira mexicana, reconhece que, no período entre 1945 e 1959 (período em que ocorreram as Conferências Internacionais de Educação), esse organismo se valeu de um conjunto de princípios basilares e de recomendações para a educação, que priorizou a construção de um pensamento ideológico e de um discurso generalista, subjetivo, sedutor e, por vezes, abstrato próprio do processo de reestruturação do capitalismo mundial, sobretudo, no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial. Nesse sentido, vinculou-se a esse discurso, a formação ética e moral do ser humano, em consonância com o pensamento liberal, presente na Declaração Universal dos Direitos do Homem.

Os documentos resultantes das Conferências Internacionais de Educação entre 1945 e 1959, estavam articulados ao contexto histórico, social, político e econômico do período, idealizados a partir das particularidades percebidas em cada país membro “[...] e socializadas por seus representantes durante as sessões, caracterizando, portanto, a relação multilateral adotada entre a UNESCO e os países membros.” (GOMIDE, 2012, p. 226). A Unesco e suas recomendações evidenciou também uma fragmentação em seu pensamento expresso nas recomendações específicas para o ensino primário, os manuais de ensino, a inspeção escolar, a formação do professor primário e a entrada da mulher na educação.

Com isso, a Unesco iniciou à definição de um pensamento hegemônico e consensual entre os países signatários, com defesa da escolarização primária para a população brasileira, e da escolarização secundária, Curso Normal, para a formação dos professores. A Unesco partiu da premissa de que a educação é fundamental para a sociedade, na medida em que mediou a organização escolar propondo objetivos, princípios, prioridades políticas ou valores éticos e morais em consonância com o período histórico posterior à Segunda Guerra Mundial, num processo contraditório e ao mesmo tempo fortalecedor do modo de produção capitalista.

O conjunto de leis educacionais brasileira da década de 1940, especialmente a Lei Orgânica do Ensino Normal, convergiu com as diretrizes estabelecidas pela Unesco no período, sobretudo, nos temas referentes à formação de professores rurais, normatizando a manutenção dos Cursos Normais Regionais. Por sua vez, a Lei Orgânica do Ensino Primário também apresentou concordância com a Recomendação nº 8 da Unesco no tocante à adequação da organização escolar, tendo em vista as condições locais, ainda que, a Recomendação orientasse também quanto à adequação do currículo a tais condições, o que não se observou na lei do período, aspecto que só veio aparecer na LDBEN 9.394/1996.

Nesse contexto, a partir da década de 1950, segundo Gomide (2012), a Unesco, por meio dos seus documentos, aponta recomendações, direcionamentos e orientações que estabelecem relações com a política educacional brasileira e sua proposta de formação de professores rurais. O Projeto Maior n. 1 da UNESCO¹¹ definiu objetivos para educação nos países da América Latina, entre eles:

(a) generalização e melhoria do ensino primário rural, especialmente nas áreas rurais; (b) reforço qualitativo e quantitativo do pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento dos professores em exercício. (UNESCO, 1958, p. 54).

De acordo com pressupostos da Unesco a educação de base surgiu da necessidade de proporcionar aos indivíduos: “[...] o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicas indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos” (BRASIL, 1959, p. 21). Também acontecimentos emblemáticos se deram nesse período histórico. Acordos foram firmados e viagens foram realizadas, pois a partir de então, os intelectuais brasileiros estariam articulados às recomendações compiladas pela Unesco. Entre eles, estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e o próprio Lourenço Filho.

¹¹ O Projeto Maior n. 1 da UNESCO é relativo à generalização e à melhoria do Ensino Primário na América Latina, no período de 1957 a 1969. Trata-se de um documento apresentado na Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória da América Latina e na Segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizadas em Lima, no Peru, de 28 de abril a 8 de maio de 1956. A esse respeito, ver Gomide (2012).

A recomendação 47, datada de 7 de julho 1958, por ocasião da Conferência em Genebra era composto por 47 recomendações que estavam aglutinadas em sete categorias, todas com o objetivo de oportunizar o mesmo nível de educação das crianças do meio rural e urbano. Tais categorias estavam agrupadas da seguinte maneira: 10 recomendações, para a administração, 11 recomendações para a organização, 6 recomendações para os currículos, programas e métodos, 2 recomendações para os recursos para a educação pós-primária, 7 recomendações para a educação de adultos, 8 recomendações para o pessoal docente e 3 recomendações para a cooperação internacional. Tal documento partia de pressupostos que consideravam as diferenças preexistentes entre o mundo rural e urbano, pois segundo a Unesco:

[...] a posição das crianças rurais em alguns países está em franca contradição com o princípio da escolarização primária gratuita e obrigatória para todos, estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Considerando que a desigualdade de oportunidades educacionais, da qual muitas crianças de países são de fato vítimas, constitui uma injustiça que pede urgentemente um remédio; Considerando que a crescente semelhança do país com o modo de vida urbano, especialmente onde foram introduzidos melhores métodos de transporte e técnicas de comunicação, torna-se imperativo dar às crianças rurais oportunidades educacionais iguais às aquelas oferecidas às crianças urbanas. (UNESCO, 1958, p. 191, Tradução livre)¹².

Na mesma esteira da Recomendação nº 8, a Recomendação nº 47 mencionou a preocupação com as desvantagens das crianças do meio rural em relação as do meio urbano, tendo em vista a desigualdade de oportunidades educacionais que essas crianças enfrentavam, pois a crescente semelhança do rural com o modo de vida da cidade, o aprimoramento dos meios de

¹² Considering that the position of rural children in some countries is in open contradiction with the principle of free and compulsory primary schooling for all, laid down in article 26 of the Universal Declaration of Human Rights; Considering that the inequality of educational opportunity of which many country children are in fact the victims constitutes an injustice which urgently calls for a remedy; Considering that the increasing similarity of the country to the urban way of life, especially where improved transport methods and communication techniques have been introduced, makes it imperative to give rural children educational opportunities equal to those provided for urban children (UNESCO, 1958, p. 191).

transporte e comunicação, tornava-se imperativo ofertar também oportunidades iguais a todas as crianças. Segundo Celeste Filho: “A Unesco defendia, no fim da década de 1950, que a educação rural e a educação urbana deveriam ser equivalentes.” (CELESTE FILHO, 2019, p. 4). Tais considerações explicitaram também o regime de cooperação internacional, com o objetivo de ajudar a proporcionar facilidades para a educação rural em todos os países signatários.

Esse grupo de recomendações previa a realização de atividades de natureza práticas, como escotismo, clubes de jovens agricultores, grupos de estudo locais, entre outros, meios para dar continuidade à ação educativa desenvolvida nas escolas rurais. Recomendou-se, nos países com condições, a elaboração de livros e materiais didáticos especificamente voltados para as escolas rurais. O documento ainda fez menção à formação de professores em serviço em escolas rurais, orientando que essa pudesse ser feita pela radiodifusão educativa e televisão, pois “[...] para haver mudança da mentalidade exigia-se a construção de um(a) novo(a) professor(a)” (SILVA; MESQUITA, 2016a, p. 135).

No tocante aos recursos para a educação pós-primária, o documento faz menção à importância das instalações arquitetônicas e materiais no meio rural, não exclusivamente para o nível primário, mas também deveria ser ampliada a educação geral e técnica, sempre que viável. E, quando isso não fosse possível, que os serviços necessários pudessem ser situados em localidades, de modo acessível às pessoas da comunidade rural. Reconheço que muitas escolas situadas no meio rural eram muitas vezes, sem: “[...] higiene, mal localizadas, com piso ordinário, de terra batida. No entanto, não eram apenas as escolas que possuíam estas características, muitas casas de moradores se constituíam com as mesmas condições físicas.” (SILVA; MESQUITA, 2016b, p. 35).

As recomendações da Unesco também se preocuparam em dispor sobre o tema da educação de adultos do meio rural. Segundo esse grupo de recomendações: “30) Os jovens que trabalham na terra após o final da escolaridade obrigatória devem ter a oportunidade de seguir cursos de continuação a tempo parcial destinados a prosseguir a formação geral iniciada na escola e a melhorar a formação profissional dos alunos.” (UNESCO, 1958, p. 196)¹³. Esse grupo de recomendações estava preocupado com a forma-

¹³ 30) Young people who take up work on the land after the end of compulsory education should be given the opportunity to follow part- time continuation courses aimed both at continuing the

ção profissional dos adultos, prevendo a construção de centros de educação rural que difundissem por meio do cinema, rádio, televisão, bibliotecas, etc., informações necessárias. Atividades como essas eram desenvolvidas junto ao Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, Michoacán, México.

No caso brasileiro, também houve iniciativas voltadas para o cinema educativo, especialmente voltado para a Educação de Adultos. Os filmes respondiam a problemas candentes localizados pelos profissionais da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹⁴, levada a cabo no período de 1952 a 1963. Nesse contexto, com a evolução de:

[...] suas atividades e a consequente aquisição de novas experiências, a CNER compreendeu que a diferenciação frisan- te dos aspectos panorâmicos e do elemento humano exibidos nos filmes estrangeiros apresentava problemas na assimilação do conteúdo dos mesmos à mentalidade do caboclo rural brasileiro. Para o melhor êxito em seus trabalhos cumpriria que a CNER passasse a produzir seus filmes segundo as necessidades rurais brasileiras e de acordo com esse ambiente. E foi o que sucedeu, procurando conjugar seus esforços com o Instituto Nacional de Cinema Educativo, para a produção de filmes educativos, especialmente relacionados com os problemas rurais do Brasil e para servirem de elemento assimilador no trabalho educativo de seus técnicos junto às comunidades. (BRASIL, 1959, 89 e 92).

Os temas desses filmes versavam sobre: “[...] saneamento básico, noções de higiene pessoal, como lavar as mãos, usar sapatos, mas também

general education begun at school and at improving the pupils’ vocational training. (UNESCO, 1958, p. 196).

¹⁴ Quanto à sua organização interna, a CNER possuía cinco setores, a saber: Coordenação, controle de documentação; Estudo e pesquisas; Treinamento e formação de líderes; Missões rurais; Difusão educativa, cultural e informativa. Tal campanha também realizou um levantamento do que já se vinha sendo feito. Foi instituída em 9 de maio de 1952, no segundo governo de Getúlio Vargas (1951 – 1954) e tendo como Ministro da Educação e Saúde, Dr. Ernesto Simões Filho. A campanha circulou por diversos Estados brasileiros com uma equipe inicialmente formada por sociólogos rurais, médicos sanitaristas, agrônomos, veterinários, geógrafos, cinegrafista, rádio-técnico, motoristas, e também foram mobilizados assistentes sociais. A equipe ofertava cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, educadores de base, auxiliares de enfermagem, auxiliares rurais, líderes rurais, entre outros. A este respeito, ver Barreiro (1989).

cuidados com a água contaminada e suas consequências, como as verminoses.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). O enfoque dos filmes variava, assim como variou também o seu resultado. Há filmes mais técnicos, que parecem se dirigir aos professores, e outros mais didáticos para um público amplo. A publicação do *The UNESCO Courier* intitulada “Brazil to Prepare Films On World Co-operation” mostra as iniciativas brasileiras para produção de filmes educativos:

Brasil prepara filmes para cooperação mundial

A Comissão Nacional Brasileira da Unesco (IBEOC) está planejando uma série de filmes que mostrarão como nações e povos estão trabalhando juntos em todo o mundo e ilustra o papel e objetivos da Unesco. Especialistas vão trabalhar na coleta de material para a produção desses filmes. Quando concluído, os filmes terão a maior distribuição possível no Brasil. Isso foi anunciado após uma reunião especial da Comissão Brasileira que se reuniu em julho no Rio de Janeiro. A Comissão também aprovou propostas de M Lourenço Filho e Dr. Levi Carneiro. Presidente, pela produção de gravações sobre cooperação internacional que serão transmitidas pelas redes de rádio brasileiras. Outros itens do programa da Unesco discutidos pela Comissão foram o ensino da compreensão internacional nas escolas brasileiras, educação popular de adultos, tradução dos clássicos e relatórios de progresso do Instituto Amazônia Hylean. Alvaro Lins, secretário da Comissão Nacional, chegou em Paris em 3 de setembro para uma visita de um dia à Casa da Unesco, durante a qual discutirá planos para uma cooperação mais estreita entre o Uneseo e o IBEOC. O Dr. Levi Carneiro também deve visitar a Unesco em breve.¹⁵ (THE UNESCO COURIER, 1948, p. 8)

¹⁵ **Brazil to Prepare Films On World Co-operation** - The Brazilian National Commission for Unesco (IBEOC) is planning a series of films which will show how nations and peoples are working together throughout the world and illustrate the role and aims of Unesco. Specialists are going to work gathering material for the production of these films. When ultimately completed, the films will be given the widest possible distribution in Brazil. This was announced following a special meeting of the Brazilian Commission which met during July in Rio de Janeiro. The Commission also approved proposals made by M Lourenço Filho and Dr. Levi Carneiro. President, for the production of recordings on international cooperation which will be broadcast over Brazilian radio networks. Other items in Unesco's programme discussed by the Commission were the teaching of international understanding in Brazilian schools, adult and popular education, translation of the classics and progress reports on the Hylean Amazon Institute. Alvaro Lins, Secretary of the National Commission arrived in Paris on September 3 for a ten day visit to Unesco House during which he will discuss plans for closer Uneseo-IBEOC co-operation. Dr. Levi Carneiro is also expected to visit Unesco shortly. (THE UNESCO COURIER, 1948, p. 8)

A produção de filmes educativos pela Unesco consistia em um dos recursos para educar as populações rurais. No Brasil, especialmente, com o início da CNER, mais especificamente a partir de 1954 começa a produção de filmes no Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) sob a direção de Humberto Mauro com a assistência técnica de Chicralla Haidar em *Higiene Rural – Fossa Seca*¹⁶ e *A captação da água*¹⁷. *O preparo e conservação de alimentos*¹⁸ é de 1955 assim como *Silo Trincheira*¹⁹ e *Higiene doméstica*²⁰. Em 1956 é concluído *Construções rurais*²¹. Em 1958 *A vida em nossas mãos* de Chicralla Haidar. E por fim Mauro volta a dirigir para a CNER *Poços Rurais*²², em 1959. A maioria desses filmes se dirigia prioritariamente ao público masculino, pois trata diretamente de medidas que implicam “[...] construções de poços artesianos, de silos para armazenamento de forragens, de encanamentos de bambu para levar água às comunidades.” (SCHVARZMAN, 2018, p. 10). Tratava-se ainda construções de casas em alvenaria, substituindo a, segundo a CNER, perigosa construção em pau a pique, tradicional por séculos no Brasil. *O preparo e conservação de alimentos* se dirige às mulheres.

Concomitante ao caso mexicano, cabe destacar a colaboração do governo por meio do Instituto Latinoamericano de Cine Educativo (ILCE): “[...] destinado a la preparación de modernos materiales de enseñanza, y la posibilidad de coordinar con los fines del Proyecto la obra del CREFAL, sobre cuya orientación y desarrollo futuros estamos cambiando impresiones con las autoridades educativas de este país.” (UNESCO, 1960, p. 21-22). Em 1952, a Unesco produziu um filme intitulado *Introduction to Crefal*²³, em Pátzcuaro, para mostrar aspectos culturais, econômicos e sociais dessa

¹⁶ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014837>

¹⁷ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/018633>

¹⁸ <http://www.bcc.org.br/filme/detalhe/014718>

¹⁹ http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Silo+Trincheira&field_ano_value=

²⁰ Único dos filmes da Campanha que não tem cópia para exibição.

²¹ http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Constru%C3%A7%C3%B5es+rurais&field_ano_value=

²² http://www.bcc.org.br/filmes/ince?title=Po%C3%A7os+Rurais&field_ano_value=

²³ Esse filme foi produzido pela CREFAL em parceria com a Unesco, em Pátzcuaro, México. O filme narra o cotidiano de moradores de uma pequena comunidade rural ao redor do lago Pátzcuaro, no México, local do Centro Regional de Alfabetização Funcional nas áreas rurais da América Latina. Disponível em: <https://digital.archives.unesco.org/en/collection/films-and-videos/detail/f0575426-d839-11e8-9811-d89d6717b464>. Acessado em: 25/10/2019, às 15: 48.

população majoritariamente indígena e pescadora, cujos olhares transpareciam uma mistura de curiosidade e espanto, conforme a fotografia abaixo:

Figura 2- Cinema educativo no CREFAL Pátzcuaro, Michoacán, 1951



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

As recomendações da Unesco consideravam importante o investimento em comunicação, especialmente pelo rádio. No caso brasileiro, especialmente na década de 1940 e 1950, surgiram programas patrocinados pelos Ministérios da Agricultura e de Educação e Saúde, dentre eles a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - Cbar -, cujos objetivos, inspirados pela Unesco, destacavam a importância da educação do homem rural. Para tanto, a Cbar destacava a necessidade de coordenar vários sistemas de informação e divulgação como cursos rápidos, imprensa, rádio, cinema, semanas ruralistas e clubes agrícolas.

Em vários países do mundo, estudos, recomendações da Unesco e, especialmente pela: “Conferencia de Radiodifusión Internacional: celebrada en Washington aceptó también un buen número de recomendaciones de la Unesco sobre el empleo de la radio en favor de la paz y en pro de la alfabetización.” (EL CORREO DE LA UNESCO, 1949, p. 2). Assim, destacavam a importância dos meios audiovisuais e a utilização de instrumentos de difusão rápida simultânea e de longa distância. Segundo, Werle (2011), nos países em vias de desenvolvimento, com falta de professores, de livros, de locais apropriados para ministrar educação: “[...] os meios audiovisuais poderiam prestar grandes serviços, possibilitando a difusão das informações de caráter

prático relativas à agricultura, à saúde, ao planejamento familiar e a assuntos ligados ao desenvolvimento comunitário” (WERLE, 2011, p. 139). De acordo com publicação do jornal *The UNESCO Courier*:

A necessidade de preparar e fornecer dados organizações de radiodifusão promover o desenvolvimento da educação pelo rádio foi enfatizado no ano passado pela Subcomissão de Rádio da Unesco e da Comissão de Necessidades técnicas na imprensa, cinema e rádio. Seguindo suas recomendações, a Unesco abordou algumas das organizações de rádio, com ampla experiência no campo, para obter informações sobre todos os aspectos da radiodifusão escolar, para que esse conhecimento pudesse ser transmitido a outras nações que desejassem iniciar novos serviços ou expandir os existentes²⁴. (THE UNESCO COURIER, 1949, p. 4)

Outro ponto importante da Recomendação nº 47 foi à formação do pessoal docente. Esse grupo de recomendações especificou as orientações aos países em que os professores primários rurais eram formados separados ou juntamente com os professores urbanos, esclarecendo que tanto os professores rurais, quanto os professores urbanos teriam o mesmo estatuto profissional. Para os países onde os professores primários rurais fossem treinados separadamente, não deveria haver diferença nesta formação em relação aos professores urbanos. Caso houvesse, deveriam ser tomadas medidas para remediar esta situação, por meio de cursos férias, capacitações, treinamentos, etc.

Nos países onde todos os professores recebessem a mesma formação, aqueles que atuariam em escolas rurais deveriam estar familiarizados com os problemas deste contexto e com os métodos de ensino nas escolas de professor único. O documento alertou para que pudessem ser tomadas medidas a fim de proteger o professor rural de qualquer sentimento de isolamento, assim como lhe fossem oferecidas vantagens particulares (alojamento, subsídios especiais, instalações para a educação de seus filhos e de sua própria cultura

²⁴ The need to prepare and supply data to broadcasting organizations in order to promote the development of education by radio was stressed last year by the Radio Sub-Commission of Unesco's Commission on Technical Needs in Press. Film and Radio. Following up its recommendations, Unesco approached some of the radio organizations, having thorough experience in the field, for information on every aspect of school broadcasting, so that this knowledge could be passed on to other nations wishing to start new services or expand existing ones. (THE UNESCO COURIER, 1949, p. 4)

geral e profissional, etc.), além das mesmas oportunidades de crescimento na profissão, já que as condições de vida nas áreas rurais poderiam ser menos favoráveis e as atribuições do professor que atuasse nesse meio, mais difíceis.

Recomendou-se que o recrutamento de professores para o meio rural pudesse atrair candidatos devidamente qualificados e, sempre que necessário, fossem abertas aulas complementares ou secundárias. Além disso, devido a importância de campanhas de alfabetização, educação básica, pós-secundário e educação de adultos, fazia-se necessária uma equipe especial que ainda tivesse conhecimento da psicologia social e sociologia rural. No tocante a cooperação internacional, o documento previa que a atenção das organizações internacionais e de seus países-membros interessados na extensão da educação deve ser atraída para a conveniência de incluir em seus projetos a questão de continuar: [...] aumentar sua ajuda aos países subdesenvolvidos, permitindo que esses países forneçam material e instalações técnicas para a educação de crianças em áreas rurais. (UNESCO, 1958, p. 198)²⁵.

Por fim, o documento faz menção à cooperação internacional, enfatizando a importância de que fossem realizadas conferências regionais com o objetivo de que cada grande região pudesse se adequar aos pressupostos dessa Recomendação. Nessa direção, a aproximação histórica entre a Unesco, o Brasil e o México, durante as décadas de 1940 e 1950, evidenciou as concepções defendidas por meio das recomendações, sobretudo, com a “Recommendation nº. 8” e a “Recommendation nº. 47” para educação rural, voltadas para os temas da administração, organização, currículos, programas e métodos, recursos para a educação pós-primária, educação de adultos, pessoal docente e cooperação internacional.

Referências

BRASIL, **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1955, Vol. 2, 82.

BRASIL. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Brasília (DF): Campanha Nacional de Educação Rural, 1959. Ano 6, n. 8.

²⁵ Increasing their aid to under-developed countries, so enabling these countries to provide material and technical facilities for the education of children in rural areas. (UNESCO, 1958, p.198).

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Educação rural capitalista**: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural. 1989. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia Moderna, Pedagogia da Escola Nova e Modelo Escolar Paulista. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas; PINTASSILGO, Joaquim. (Orgs.). **Modelos culturais, saberes pedagógicos, instituições educacionais**. São Paulo: EDUSP, 2011. p. 187-216.

CELESTE FILHO, Macioni. A educação rural concebida por organismos internacionais e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, 2019b, p. 1-29.

CIVERA, Alicia. Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. **História da Educação - RHE** v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 11-31.

CIVERA, Cerecedo Alicia; RICO, Antón Costa. Desde la historia de la educación: educación y mundo. **Historia y Memoria de la Educación** . 2018, p. 9-45.

CIVERA, Cerecedo Alicia; RÍOS, Juan Alfonseca Giner de los; FERNÁNDEZ, Carlos Escalante (coords.) **Campesinos y escolares**. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano, siglos XIX y XX, México: El Colegio Mexiquense/Miguel Ángel Porrúa, 2011.

EL CORREO DE LA UNESCO. Educación Fundamental por Jonh Bowers. **El Correo de la UNESCO**, Vol. I, No. 1, 1948, p. 4.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil**: um estudo histórico (1945-1990). 2012. 271f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: PUCRS, 2012.

GRUZINSKI, Serge. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003, p. 321.

GUTIÉRREZ, Talía Violeta. Productivismo vs. Didáctica. Políticas de enseñanza agrícola em la provincia de Buenos Aires, 1967-1992. In: PERES, Teresa González; PÉREZ, Oresta López (orgs.). **Educación rural en iberoamérica**: experiência histórica y construcción de sentido. Madrid: Anroart, p. 263-294, 2009.

PERES, Teresa González; PÉREZ, Oresta López. **Educación rural en iberoamérica**: experiência histórica y construcción de sentido. Madrid: Anroart, 2009.

SCHVARZMAN, Sheila. A educação rural e a participação norte-americana no cinema educativo brasileiro (1954-1959), v. 1, p. 508-525. In: SCHVARZMAN, Sheila; RAMOS, Fernão Pessoa (Orgs.). **Nova história do cinema brasileiro**. V. 1. São Paulo: Edições SESC, 2018.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. Por uma mentalidade agrícola: o fazer-se professor rural pelos cursos de treinamento e aperfeiçoamento no estado de Sergipe - Brasil (1947-1951). **Revista del IICE**. Buenos Aires, nº. 40. p. 133-148, 2016a.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. O ensino tipicamente rural no estado de Sergipe (1947-1951): entre o prescrito e o vivido. **Revista Latino-Americana de História**. Pelotas, vol. 5, nº. 15, p. 26-45, 2016b.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. A apropriação do ruralismo pedagógico e a materialidade da escola rural no estado de Sergipe (1947 - 1951). **Educação em revista (Unesp. Marília)**, Marília, p. 6-32, 2018a.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio. Mulheres com enxadas e lápis na mão: histórias de professoras primárias no meio rural sergipano (1930-1950). **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 3, n. 4, set./dez., p. 1344-1370, 2018b.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura. In: BOF, Alvana Maria. (Orgs) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 236 p. 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/430>>. Acesso em 10 maio 2017.

THE UNESCO COURIER. Brazil to Prepare Films On World Co-operation. **THE UNESCO COURIER**, Vol. I, No. 8, 1948, p. 8.

UNESCO. recommendation nº. 8 Concerning the organization of rural education (1936). In: **Recommendations 1934-1977**. Conférence internationale de l'éducation. UNESCO. p. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2018.

UNESCO. recommendation nº. 47 To the ministries of education concerning facilities for education in rural areas (1958). In: **Recommendations 1934-1977**. Conférence internationale de l'éducation. UNESCO. p. 191-198. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/34_77_E.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; LÓPEZ, Oresta; TRIANA, Alba Nidia. Introducción - Entre la resistência y la criatividade pedagógica: Diálogos sobre la educación rural em América Latina. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa; LÓPEZ, Oresta; TRIANA, Alba Nidia (orgs.). **Educação Rural na América Latina**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 21-28.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940-1960). **Revista História da Educação – RHE**. Porto Alegre v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 127-154.

ENSINO SECUNDÁRIO EM PERNAMBUCO: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE, POLÍTICAS E PROJETOS EDUCACIONAIS (1955-1969)

Kalline Lima Lima dos SANTOS¹

Rosa Fátima de Souza CHALOA²

Preâmbulo do ensino secundário

Esse capítulo propõe duas discussões interligadas, a primeira consiste no discurso do educador Pernambucano Aderbal Jurema que analisa os diferentes tipos de ensino e sua utilidade como elemento cultural na formação da identidade da juventude assinalando sua problemática em busca de uma necessária reforma educacional para o ensino secundário em Pernambuco nos anos 50 do século XX. A segunda trata das realizações de projetos pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife³, o primeiro com alunos do Colégio Estadual de Pernambuco, por um período de 10 meses onde se realizou uma formação com adolescentes engajados com um

¹ Doutoranda em Educação Programa de Pós -Graduação em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: kalline.lima@unes.br. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação FFC da Unesp, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: rosa.souza@unesp.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação FFC da Unesp, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: rosa.souza@unesp.br

³ O Centro do Recife foi um dos “braços” do Centro Brasileiro de Estudos Educacionais (CBPE), órgão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), subordinado ao Ministério de Educação e Cultura, criado em 1955 por Anísio Teixeira (então diretor do INEP) com apoio da Unesco. (Meucci,2015).

sistema educacional predominantemente humanístico intitulado Grupo Experimental de orientação profissional, e o segundo projeto, um levantamento de dados realizado pela Divisão de Pesquisas sociais, intitulado, O Ensino Técnico em Pernambuco, que pretendia instituir o planejamento e a alocação de recursos educacionais, ajudando a identificar áreas com maior demanda por escolas e programas. Não pretendemos analisar minuciosamente esses projetos, é um estudo inicial de estrutura de ensino que estava a ser constituído no estado.

Objetiva-se com ambas as discussões um ponto de encontro que o Ensino Secundário estava vivenciando nesse período da história da educação no Brasil: identidade, currículo, dualidade e formação. O que o estado de Pernambuco, juntamente com seus educadores e atores sociais discutiam a cerca dessa tendência de ensino?

Tanto o ensino secundário quanto a categoria de dualidade educacional, foi, e tem sido temas controversos e amplamente debatidos por diversos atores dentro do campo educacional no Brasil. Isso inclui educadores, pesquisadores, entidades acadêmicas e científicas, bem como representantes do Estado, como atores do sistema educacional, Ministério da Educação e Cultura (MEC), Secretarias Estaduais de Educação, Conselho Nacional de Educação, entre outros.

Além disso, as políticas educacionais, incluindo reformas no ensino secundário, frequentemente são objeto de controvérsia entre os diferentes atores envolvidos.

Questões como a necessidade de uma educação mais inclusiva, o papel da educação técnica e profissionalizante, a distribuição de recursos educacionais e a formação dos professores, são apenas algumas das áreas em que os debates em torno do ensino médio⁴ e da dualidade educacional são frequentes. Historicamente a educação secundária no Brasil foi alvo constante de reformas e contrarreformas no Plano do Estado, desde sua institucionalização. Como também, historicamente a administração desse nível de ensino gerou

⁴ Durante o texto iremos tratar do termo ensino médio ou ensino secundário de acordo com a discussão do momento, como também, das fontes analisadas. A obra Ensino Secundário no Brasil perspectivas históricas, esclarece que ensino secundário constitui um termo genérico para abarcar múltiplas possibilidades de formação: liceus, ateneus, ginásios, colégios, escolas técnicas e profissionalizantes nos grandes centros e no interior distante e desabitado do Brasil (CASTRO, 2019, p. 15).

dificuldades de natureza como: os fins da educação secundária, seu currículo e seus programas.

No Brasil, a etapa média de escolarização voltada à juventude, que permitia o acesso aos cursos superiores, recebeu várias denominações ao longo de sua história: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial, curso secundário fundamental. De acordo com Nascimento (2021), o termo ensino secundário foi utilizado em vários contextos nos últimos séculos, fazendo com que os pesquisadores se colocassem numa posição mais atenta com relação à evolução semântica utilizada para esse termo. O adjetivo secundário surgiu a partir dos debates educacionais provocados com a Revolução francesa por volta de 1840, tendo um sentido duplo: o grau intermediário entre o primário e o superior e o de se destinar à formação das classes abastadas.

As instituições de ensino secundário receberam, em cada período, denominações diferentes: Liceu, Colégio e Ginásio. O nome utilizado para o ensino secundário pela Reforma Benjamin Constant, de 1890, foi curso médio; em 1901, a nova reforma educacional, Epitácio Pessoa, denominou ensino secundário; a reforma posterior, Rivadávia, de 1911, deu o nome de curso fundamental; pela Reforma Maximiliano, de 1915, o ensino secundário passou a chamar-se curso gymnasial; em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, voltou o nome ensino secundário. (PESSANHA, ASSIS, BRITO, 2014, p.116).

Essas mudanças de denominação refletem não apenas as diferentes abordagens e prioridades em relação à educação secundária ao longo do tempo, mas também as influências das reformas educacionais e dos ideais pedagógicos predominantes em cada período específico da história do Brasil.

Com o advento da Segunda República (1930-1937) e o Estado Novo do Governo Vargas (1937-1947) teremos no país um momento de intensos debates e reformas sobre a educação secundária e sua utilidade, assim como mudanças no currículo refletindo sua identidade. Seja com a reforma do Francisco Campos⁵ no qual propõe uma nova identidade para a educação

⁵ Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior o decreto 19.851 em 11 de abril de 1931, o ministro da educação Francisco Campos traçou novos rumos para o ensino secundário e para o ensino superior.

secundária, no qual, em sua proposta a educação secundária não deveria ser vista apenas como uma etapa intermediária para o ingresso no ensino superior, mas sim como uma oportunidade crucial para cultivar as capacidades de apreciação, julgamento e pensamento crítico que são essenciais em todas as áreas da vida e de trabalho. Além disso, ressalta a importância do ensino secundário no treinamento da inteligência para formular problemas de maneira precisa e buscar soluções adequadas, habilidades que são valiosas independentemente de os estudantes continuarem seus estudos ou entrarem diretamente no mercado de trabalho após a conclusão do ensino.

Ou mesmo no pensamento e ideias pedagógicos do ministro Gustavo Capanema ao traçar um currículo técnico com os decretos das leis Orgânicas. Durante o Estado Novo eram evidentes a industrialização e as mudanças socioeconômicas em curso no país, nos quais foram fatores determinantes para a reavaliação e priorização do ensino secundário. sob o governo de Getúlio Vargas, houve uma série de reformas na educação, incluindo no ensino secundário. O ministro da educação Gustavo Capanema a partir de 1942 institui vários decretos-lei ⁶.

De acordo com Filho (2015) este aspecto da legislação educacional dos “tempos Capanema” é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagrava o já conhecido “dualismo” do sistema educacional brasileiro. Expressa nesse momento como: *O ginásio e colégio secundários às “elites condutoras”; o ensino técnico-profissionalizante, “às massas a serem conduzidas”*. (Filho, 2005, p. 13).

A década de 50 do século XX no estado de Pernambuco, não é muito diferente de outros estados brasileiros e das diretrizes de reformas educacionais do Ministério da Educação, onde circulavam debates acerca da utilidade do ensino secundário, críticas ao seu acesso, qualidade e reformas estabelecidas pelos estados.

De acordo com Souza (2008), devido a intensa expansão do secundário nas décadas de 50 e 60 do século xx, os problemas desse ramo de ensino

⁶ Quatro decretos são editados durante o Estado Novo: a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial).

tiveram que ser reformulados. A crítica de intelectuais e educadores em relação a desordenada expansão sem um comprometimento da qualidade do ensino foi tema de um debate promovido por Anísio Teixeira e Florestan Fernandes na década de 1950. Novamente na roda discussão a educação secundária toma novos rumos.

No estado de Pernambuco a expansão do ensino secundário ocorreu tardiamente, seus primeiros indícios de expansão são vistos a partir do final da década de 50. Mas ao mesmo tempo a presença de educadores e atores políticos discutindo a finalidade do ramo, centros de pesquisas educacionais propondo projetos e políticas para o mesmo era atuante.

Em Pernambuco, Santos (2021) menciona que a expansão dos ginásios envolveu diversas instâncias a serem compreendidas. Tratava-se de um desejo do imaginário social de ascensão na educação dos filhos? Criava-se para uma educação de formação profissional? Estabeleceu-se com a crescente necessidade do ensino primário? A História da Educação brasileira ainda não conseguiu esclarecer as lacunas que nossa educação ainda carrega, além das grandes diferenças regionais que nosso país constitui e suas desigualdades alimentadas por décadas na sociedade por ausência de políticas e reformas educacionais. Mas é necessário ampliar o debate sobre esse tema que suscita sempre novas problemáticas a serem pensadas não somente na atualidade, mas desde o século anterior com novos olhares e novas fontes.

Preposição de um educador

O professor Aderbal Jurema⁷ foi um intelectual que trouxe debates interessantes sobre o ensino médio (ao qual ele denomina) em um artigo intitulado: **Tendências do Ensino Médio** publicado no ano de 1955 na Revista de Educação de Pernambuco. Suas premissas partem de: problemas e indecisões em relação à orientação humanística ou pragmática do currículo, ensino secundário a uma “tábua de lavar roupa”, sugerindo que as críticas e questões enfrentadas nesse sistema são repetitivas e não conseguem produzir mudanças

⁷ Advogado formado pela Faculdade de Direito do Recife, seria posteriormente ali professor. Diretor do Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura (1946-1947) e secretário do ministro João Cleofas de Oliveira, além de Secretário de Educação nos governos de Etelvino Lins e Cordeiro de Faria.

significativas, nível de oportunidades para esse ramo de ensino e experiências de outros países com seus sistemas de ensino secundário. Reflexões e debates que estavam no cerne da política educacional na época, o educador busca marginalizar seus diversos termos que convencionamos chamar de ensino médio: ensino médio humanístico, de cultura geral, ou ensino médio pragmático de cultura técnica.

Como já abordamos anteriormente as reformas da educação secundária, no contexto dos anos 50, e a sua estrutura do sistema educacional brasileiro incluía o ensino secundário como um nível intermediário entre o ensino primário (fundamental) e o ensino superior. Esse ensino secundário era dividido em duas partes: o ginásio e o colegial (clássico e científico). O ginásio compreendia os primeiros quatro anos do ensino secundário, enquanto o colegial englobava os três anos finais. Essa divisão totalizava sete anos de educação secundária. Essa estrutura do ensino secundário, influenciada pelo decreto da Lei Orgânica de Capanema, refletia uma abordagem mais tradicional da educação brasileira, com uma divisão clara entre os diferentes níveis de ensino e uma ênfase na preparação para o ensino superior como objetivo final para muitos alunos.

Jurema apresenta em sua discussão as seguintes reflexões em relação ao sistema nível do ensino:

Nesta altura, vale perguntar: qual ou quais os objetivos do curso secundário? Formação, no jovem, de uma cultura de nível médio? Possibilitá-lo apenas ao ingresso nas escolas superiores? Se nos detivermos na primeira pergunta, não será fácil conceituar satisfatoriamente o que os diversos povos e nações entendem por cultura de nível médio ou quais as tendências predominantes nessa cultura de nível médio. E quanto à segunda pergunta, não precisa ser respondida porque o curso secundário tem sido, não somente no Brasil, como na maioria dos países cultos, o corredor, a passagem direta para os cursos superiores. Raro o jovem, em qualquer país do mundo, que hoje em dia não ingressa no curso secundário com o desejo apenas de poder chegar ao vestibulo da escola superior. Daí a pressa de percorrê-lo, de chegar na frente, como se o curso secundário fôsse uma maratona intelectual e não um curso de formação humanística. Humanística, aqui, no seu sentido moderno, ou seja, o de integrar o estudante, após a sua conclusão, no «habitat». (JUREMA, Revista Educação e Cultura Recife, 1955, p.73)

As questões apresentadas por Jurema é, pensarmos qual a relação do ensino secundário com as transformações da vida moderna, e questiona se o ensino está acompanhando essas mudanças ou se está ignorando-as. Ele aponta que a chamada “cultura técnica”, ou seja, o conhecimento e as habilidades relacionadas aos avanços científicos e tecnológicos, são fundamentais para a vida doméstica e social dos indivíduos contemporâneos. Em síntese, o que ele nos apresenta é uma discussão cultural do currículo, crítica a cultura geral⁸ que o ensino secundário foi constituído, e aponta como o curso secundário tem reagido adequadamente às mudanças nas condições de vida das pessoas. incorporando ao ensino, habilidades técnicas e promovendo uma educação que prepare os alunos para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades da sociedade moderna.

Em relação aos níveis de oportunidades desse nível Jurema (1955) nos apresenta uma crítica se realmente estamos proporcionando uma educação que atenda às necessidades dos jovens que vivem em áreas rurais e industriais, como das zonas agrícolas e parques industriais no interior do estado de Pernambuco.

Já em 1768 o presidente do parlamento francês, Monsieur Kolland, proclamava que “cada um deverá ter a oportunidade de receber a educação que se adapte as suas necessidades”. Será que estamos proporcionando aos jovens do interior do estado uma educação que se adapta as suas necessidades? E o que dizer das escolas secundarias localizadas nas zonas agrícolas e nos parques industriais? O conceito de igualdade de oportunidades deve ser tomado no seu tom absolutamente genérico ou com o cuidado restritivo do lucido Monsieur Rolland, quando a frente do parlamento francês tentou uma reforma de ensino para o seu velho e admirável país? (JUREMA, Revista Educação e Cultura, 1955, p.75).

Esse cenário de oportunidades recai no que Santos (2021) em seu trabalho apresenta, que no estado de Pernambuco houve um política de zoneamento educacional, onde ocorria um planejamento de zonas prioritárias por grupos. De acordo com a pesquisadora Cavalcanti (1960), compunha o grupo I municípios prioritários para o ensino colegial, ginásial, centros de juventude e centros politécnicos. Os municípios que estavam no grupo

⁸ SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização escolar e do currículo no século XX. Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

I se localizavam na área litorânea, e principalmente na cidade do Recife. E quanto, aos municípios que não estavam no grupo prioritário, essas dependiam de cidades-polos da zona do Agreste. As cidades-polo consistiam em localidades onde havia maior escolarização, como era o caso da cidade de Caruaru, Limoeiro, Garanhuns e Arcoverde, localizadas na zona do Agreste, e que recebiam por sua relevância alunos e alunas das cidades circunvizinhas.

Portanto, havia a dificuldade de instituições de ensino secundário em determinadas regiões, restringindo assim o acesso de adolescentes a esse nível, gerando um deslocamento para outro município, que incluía gastos socioeconômicos que nem toda família podiam arcar, além, dos limites de conclusão do mesmo.

A nossa tradicional educação secundaria está sendo ampliada no seu sentido material, aumentando assim o quociente das possibilidades. mas o da igualdade de oportunidades se encontra preso a condição dos desníveis econômicos gritantes em nossa sociedade atual. Se, por um lado, vemos aumentar o prestígio social do curso secundário, (JUREMA,1955, p.77).

A questão do prestígio social atribuído às escolas de humanidades e universidades em comparação com outras formas de ensino, como o ensino técnico e prático é ainda discutida na análise do educador. Ao qual ele apresenta a presença de uma mentalidade elitista na educação. Essa disparidade de prestígio social é vista como um problema, pois limita as oportunidades educacionais e perpetua desigualdades sociais. O autor propõe diversificar as oportunidades educacionais.

Essa proposta se direciona a uma equiparação da educação secundária a outros cursos do mesmo nível, e ao mesmo tempo uma crítica a estrutura que o ensino secundário brasileiro estava estruturado, um ensino técnico e profissionalizante considerado subsistema marginalizado e estigmatizado e ensino secundário que correspondia aos ginásios e colégios.

Jurema (1955), apresente que a proposta de equiparação ainda não é uma realidade de vários países, mas destaca, a Inglaterra e a Rússia que elevaram seus cursos. No contexto inglês em 1944 as duas primeiras séries do curso secundário foram niveladas aos demais cursos técnicos do país. A Rússia com cursos populares e programas educacionais específicos acessíveis

aos alunos. Portanto, essas informações que Jurema nos apresente, onde sugere que tanto na Inglaterra quanto na Rússia, houve esforços para diversificar e adaptar os programas educacionais para atender às necessidades variadas dos alunos, incluindo aqueles interessados em cursos técnicos ou em áreas específicas de estudo. Para entender melhor esses contextos que Jurema nos apresenta, é necessário observar a evolução do sistema educacional de ambos os países, que não cabe nessa discussão.

Jurema (1955), parte de preceitos que outros intelectuais da educação estavam discutindo nesse mesmo período. A exemplo do Jaime de Abreu ao definir o que seria o “ensino secundário moderno”:

O chamado ensino secundário moderno (grifo no original), que é uma inovação na educação inglesa e se destina à maioria dos estudantes secundários, ministra uma educação variada, compreende várias modalidades, adaptáveis às aptidões e capacidades individuais e aos ambientes sociais dos alunos. É um ensino que se volta para a interpretação do mundo moderno e que prepara para a vida, em seu mais largo sentido (Abreu, 1955, p.182).

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais e seus projetos

A preocupação em relação a formação humanística no sentido moderno da palavra aplicada ao ensino secundário, não era apenas estrito ao pensamento do educador Aderbal Jurema. Podemos identificar essa preocupação no projeto desenvolvido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, das Classes Experimentais de Orientação Profissional que foi desenvolvida pela pesquisadora Zaida Cavalcanti com 20 adolescentes do 1º ano científico do Colégio Estadual de Pernambuco.

De acordo com Cavalcanti (1962) a Orientação Profissional requer um procedimento técnico e o humano profundamente vinculados à situação real do sistema educacional e à realidade social vivenciada pela comunidade naquela ocasião. Seus preceitos baseavam-se em:

1. Que o adolescente está engajado em um sistema educacional predominante humanístico, cuja estrutura não proporciona ao aluno os

meios essenciais para a realização de uma experiência vocacional que lhe permita escolher depois de dois anos da escola secundária, qual o caminho que o conduzirá ao tipo de atividade profissional ou o ocupacional que responda melhor aos seus interesses, possibilidades e aptidões.

2. Que o adolescente está se desenvolvendo em um período de evolução da sociedade caracterizado pela luta entre padrões culturais resultantes de estruturas económicas e relações de produção, em processo de superação e, novos padrões que vão surgindo em virtude das modificações que vão se processando em tais estruturas e relações de produção pela dinâmica e os fatores da transformação. (CAVALCANTI, Caderno Região e Educação, 1962, p. 22).

Apesar do cerne do projeto não ser a equivalência do ensino secundário, a proposta tinha como objetivo um programa de palestras que possibilitava os jovens a compreender o mundo do trabalho e suas perspectivas. O projeto contou com o período de 10 meses e ocorria na sede do Centro Regional de Pesquisas do Recife. A justificativa da escola do Colégio Estadual Pernambuco foi pela diversidade do alunato, e por ser um dos colégios de maior referência do estado de Pernambuco.

Abaixo podemos observar os temas e palestras desenvolvidos durante a orientação:

Programas do palestras para o Grupo Experimental:

- Objetivos do GJ, para o problema da Escolha Profissional, organização do GE. Sistema do trabalho.
- Variações sensíveis no panorama do trabalho, Aumento das oportunidades profissionais.
- Desenvolvimento do Nordeste e o aumento de oportunidades de trabalho.
- Características da Sociedade Industrial
- Treino o competência, como fatores do status.
- Mercado de trabalho.
- Competência como fator de ajustamento pessoal.
- Relações Humanas na Indústria o Comércio
- Racionalização do Trabalho.
- Perspectiva de treino profissional no segundo ciclo.

(CAVALCANTI, Caderno Região e Educação, 1962, p. 25).

Em 1955, o mundo do trabalho estava passando por mudanças significativas devido à industrialização, urbanização e avanços tecnológicos. Portanto, fornecer orientação e informações sobre as perspectivas de emprego e as habilidades necessárias para o mercado de trabalho era uma preocupação legítima para o momento. O que não anula a discussão do currículo para o nível de ensino também. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife adotou uma política de muitos projetos que dialogavam com o técnico e o científico, tanto na elaboração dos projetos, nas formulações dos cursos.

Um outro projeto de tendências para a educação secundária foi proposto pela Divisão de Pesquisas sociais, **“O Ensino Técnico em Pernambuco”** em 1970, o objetivo foi realizar um levantamento nos órgãos que tinha responsabilidade por esse segmento de ensino (SUDENE, SENAI, PRIPMOI -Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra, Comissão Estadual do Ensino Médio). (Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1970).

Na década de 1970, no estado de Pernambuco, o Ensino Técnico também experimentou um crescimento gradual na matrícula, refletindo as tendências observadas em nível nacional. Houve um aumento na demanda por cursos técnicos, indicando uma valorização crescente dessa modalidade de ensino na região. A análise dos dados sobre o Ensino Técnico em Pernambuco foi realizada através de consultas a publicações do CEPEM e do IBGE, que forneceram quadros e mapas detalhados mostrando a distribuição desses cursos por município, área e zona educacional. Observou-se que, assim como em outras partes do país, nem todos os estabelecimentos rotulados como “Colégios” ou “Ginásios” Técnicos atendiam aos critérios necessários para essa classificação. Alguns deles eram marcados como secundários nas fichas do IBGE, mesmo que utilizassem termos como “Industrial” ou “Comercial” em seus nomes.

A Matrícula vem crescendo gradativamente no Ensino Técnico. Fato social que se observa em relação a esse fenômeno, e a queda paulatina do preconceito existente no período contra o Ensino Técnico. O crescimento de Demanda de Matrícula na Escola Técnica Federal de Pernambuco pode ser o exemplo concreto para o que afirmamos. Conseguimos organizar uma série de Quadros (7) relativos ao Ensino Técnico consultando as publicações de CEPEM e com dados relativos a 66 ou 67, Em relação e

1969, apuramos na inspetoria do Ensino Industrial 2 quadros sobre a rede Federal, e no IBGE os Mapas de apuração por Tipo de Ensino, Unidades, Municípios, etc. que seguem em 5 folhas de cópias fotostática.

O Mapa colorido ilustrativo mostra claramente a situação de Pernambuco em relação ao Ensino Técnico por Município, Área e Zona Educacional. Deve ser observado que muitos, ou aliás, quase todos os Colégios ou Ginásios Técnicos não possuem condições de ensino que os devem enquadrar como tais, tanto que na ficha do IBGE às vezes é assinalada quadricule secundário, quando o nome do Estabelecimento contém 0 “Industrial” ou “Comercial”, ou então nada é assinalado, ou ainda, nenhuma especialização é indicada. Tais educandários tem o mínimo exigido por lei, quando tem apenas alguns, e entre eles, a Escola Técnica Federal, o Colégio Agamenon Magalhães e Escola do SENAC podem ser excluídas dessa observação. (Cadernos Região e Educação, 1970, Recife).

Abaixo, podemos observar um dado preliminar de matrícula e estabelecimentos segundo o ramo de ensino e sua entidade mantenedora.

MATRÍCULA INICIAL NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO TÉCNICO EM PERNAMBUCO, SEGUNDO AS

ÁREAS EDUCACIONAIS, RAMOS DE ENSINO E CURSOS

1967

ESTADO E ÁREAS	REDES DE ENSINO				TOTAL
	FEDERAL	ESTADUAL	CENECISTA	PARTICULAR	
ESTADO	2.112	8.403	4.691	4.763	19.969
GRANDE RECIFE	1.723	4.413	3.117	2.183	11.836
LITORAL E MATA NORTE	-	1.110	272	311	1.693
LITORAL E MATA SUL	385	195	508	669	1.657
MATA E AGRESTE CENTRO	34	305	597	354	1.270
AGRESTE SUL	-	217	-	99	316
TRANSIÇÃO	-	579	-	150	729
SERTÃO ALTO E ARARIPE	-	1.226	307	430	1.963
SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	-	198	-	361	559

FONTE: CEPEN

MBV/ma

Fonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, 1970.

No levantamento da pesquisa, além da distribuição por matrícula, foram adotados instrumentos como o quadro “Proporção dos Grupos da Idade entre 11 a 18 anos do Censo Escolar de 1960 e Projeção 68/71/76/77” e o Mapa de Pernambuco segundo as Áreas e Zonas Educacionais. Esses instrumentos foram utilizados para analisar a distribuição da população em idade escolar em diferentes faixas etárias e regiões de Pernambuco. O objetivo era

compreender a demanda por educação em diferentes áreas geográficas e planejar políticas educacionais adequadas às necessidades da população.

Não pretendo aprofundar detalhadamente sobre esses projetos neste capítulo, pesquisas futuras serão tratadas das discussões, projetos e dados relativos ao ensino secundário no estado de Pernambuco. A proposta é iniciar um debate que estava na pauta das políticas educacionais brasileiras.

Considerações finais

Esse estudo inicial revelou uma série de debates e propostas que moldaram o ensino secundário da época em Pernambuco. Mergulhou em discussões interligadas que abordam desde a reflexão sobre a identidade cultural até a implementação de projetos educacionais inovadores, como também análise social para constituição da política de ensino secundário.

As transformações do ensino secundário ao longo dos anos refletiram não apenas as mudanças sociais e econômicas, mas também as reformas educacionais e os ideais pedagógicos predominantes. As diversas denominações atribuídas ao ensino secundário ao longo da história do Brasil demonstram as diferentes abordagens e prioridades em relação a esse nível de ensino que impactaram na formação de diversos jovens pernambucanos no seguimento de sua formação. Necessário destacar que essas mudanças estavam associadas a educação e economia como pauta de desenvolvimento de sociedade pelos governos e por órgãos técnicos.

O pensamento de Aderbal Jurema ressoou com preocupações sobre a relação do ensino secundário com as transformações da vida moderna e a necessidade de preparar os alunos para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Ele propôs uma diversificação das oportunidades educacionais para equiparar o ensino secundário a outros cursos do mesmo nível. Mesmo que no campo do ideal, ao qual ele mesmo afirma: *Como, então, lutar contra tudo isto, munidos apenas do idealismo um tanto imaginário de um Quixote diante dos moinhos de vento que lhe pareciam gigantes?* (Jurema, 1955).

Os projetos desenvolvidos pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife refletiram a preocupação em fornecer orientação profissional aos jovens em um contexto de mudanças significativas no mundo do trabalho. A análise dos dados sobre o Ensino Técnico em Pernambuco

destacou o crescimento gradual dessa modalidade de ensino na região, indicando uma valorização crescente. Mas as lacunas investigativas da expansão desse ramo de ensino seguem sem estudos que possam nos indicar que identidade a política do ensino secundário no estado foi se formulando. Os dados preliminares do projeto tendências do ensino técnico nos indica algo.

Em síntese, o período entre 1955 e 1969 foi marcado por debates intensos e propostas inovadoras que orientou o ensino secundário em Pernambuco. “olhar para as fontes” continua sendo uma caminhada para entender a política do ensino secundário no estado Pernambuco.

Referências

CASTRO, C. A. (Org.). **Ensino secundário no Brasil: perspectivas históricas**. São Luís do Maranhão: EDUFMA, 2019

CADERNO REGIÃO E EDUCAÇÃO. **Realidade e Perspectiva na Orientação Profissional**, v.2, n.4, Recife, 1962.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1966.

FILHO, João Cardoso Palma (organizador). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3.ed. PROGRAD/UNESP. São Paulo: Editora Santa Clara, 2005 – p. 61-74.

MEUCCI S. GILBERTO FREYRE NO COMANDO DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DO RECIFE: **EDUCAÇÃO EM DEBATE (1957 - 1964)**. Sociol Antropol [Internet]. 2015Jan;5(1):129–55. Available from: <https://doi.org/10.1590/2238-38752015v5i16>

NASCIMENTO, J. C.; FARIA, L. C. M. de. **A expansão do ensino secundário no Brasil pós-1930**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1455–1472, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15292. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15292>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PESSANHA, E. C.; ASSIS, W. da S.; SILVA, S. S. de **O. História do ensino secundário no Brasil: o caminho para as fontes**. Roteiro, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 311–330, 2017. DOI: 10.18593/r. v42i2.12251. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/12251>. Acesso em: 28 mar. 2024.

JUREMA, Aderbal. **Tendências do Ensino Médio**. Revista de educação e cultura: Secretária de Educação e Cultura, ano I, n. I, 1955, Recife- PE,

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização escolar e do currículo no século XX**. Ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

SANTOS, Kalline Laira Lima dos. **A Expansão da educação secundária em Pernambuco: atores políticos e a interiorização dos ginásios públicos (1948-1963)** / Kalline Laira Lima dos Santos. – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

SOBRE O ESTUDO DA EXPANSÃO DOS GINÁSIOS E COLÉGIOS ESTADUAIS NO ESTADO DE SÃO PAULO ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1971: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

Carlos Alberto DINIZ¹

Introdução

As seguintes interrogações percorreram nossos estudos² sobre a expansão do ensino secundário: como ocorreu a expansão do ensino secundário do Estado de São Paulo, especialmente entre as décadas de 1930 e 1970? Qual a política educacional³ do governo do Estado de São Paulo de expansão da rede de ginásios e colégios adotada nesse período? Quais atores políticos participaram desse processo?

Sob uma perspectiva quantitativa, esse processo de expansão iniciado na década de 1930 era algo sem precedentes até então na história da educação brasileira. Há que se destacar que existem estudos⁴ que abarcam questões relacionadas ao ensino secundário no Estado de São Paulo das décadas de

¹ Etec Sylvio de Mattos Carvalho – Unidade 103 do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS). Matão/SP/Brasil, caco.diniz.1979@gmail.com; carlos.diniz@etec.sp.gov.br.

² Vide Diniz (2012, 2017, 2021).

³ Em nossos estudos partimos do conceito de política educacional atribuído por Cunha (1980), Saviani (1987, 2008), Romanelli (2014), Freitag (1980), Marcílio (2014), ou seja, às decisões e ações – ou a falta destas – tomadas pelo Poder Público, ou seja, pelo Estado, em relação à educação, sobretudo pública.

⁴ Vide Beisiegel (1964), Nunes (1979), Sposito (2002), Nadai (1991), Bontempi Jr. (2006), Perez (2006), Souza (2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2012).

1940 a 1970. Apesar disso, notamos no âmbito da historiografia da educação paulista, uma lacuna que carecia ser preenchida referente à atuação dos atores políticos envolvidos na expansão da rede de estabelecimentos de ensino secundário: interventores federais, lideranças políticas locais, deputados estaduais e governadores que compuseram o campo político entre 1930 e 1971; e foi nessa seara em que debruçamos nossos estudos, iniciados no curso de Mestrado em Educação Escolar (2010-2012) e que prosseguiram ao longo do doutoramento (2014-2017) e estágio pós-doutoral (2019-2020) em educação.

Logo, este texto aborda à luz do arcabouço teórico da Nova História Política, além do trabalho de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo, os procedimentos metodológicos adotados no mapeamento que realizamos acerca da expansão da rede de ginásio públicos paulistas entre os anos de 1930 e 1971, período marcado por mudanças profundas no campo político paulista.

Este texto está dividido em duas partes: a primeira discorre brevemente sobre os procedimentos metodológicos adotados – especialmente as fontes utilizadas – no desenvolvimento desse estudo, apresentados sob um critério cronológico haja vista as mudanças no ordenamento político ocorridas nesse período. Na segunda parte, apontamos as potencialidades e/ou limitações das fontes utilizadas nesse estudo, sobretudo dos projetos de lei apresentados por deputados e governadores ao plenário da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp), uma vez que a sistemática de criação de escolas, instituída no final da década de 1940, passava pela promulgação de lei aprovada na Alesp.

Com efeito, no entendimento deste texto tal divisão possibilita compreender melhor o trabalho de pesquisa que realizamos entre 2010 e 2020, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba, e que nos permitiram proporcionar nossa contribuição à historiografia da educação brasileira e paulista, em permanente construção.

Procedimentos metodológicos para mapeamento da expansão do ensino secundário paulista (1930-1971) à luz do conceito de campo político de Bourdieu

Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e Francisco Campos, nomeado Ministro dessa Secretaria de Estado, logo em 1931, introduziu uma reforma educacional com vistas a consolidar

e dar uma organicidade ao ensino secundário com o caráter de que somente esse nível de ensino permitiria o acesso ao ensino de nível superior, além de outros aspectos como, por exemplo, a regulamentação do trabalho docente, em termos de salários, jornada de trabalho. Contudo, outro aspecto importante dessa reforma foi a possibilidade de equiparação oficial, concedida pelo recém-criado ministério por meio de inspeção federal, a todos os estabelecimentos de ensino secundário, restrita até então ao Colégio Pedro II e aos ginásios públicos estaduais e municipais, favorecendo a expansão do ensino secundário em todo o território nacional.

Cabe também destacar que desde a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942), o ensino secundário constituiu ramo do ensino médio caracterizado pelo ensino de cultura geral e tal modalidade de ensino era ministrada em dois ciclos: o ginásial (com duração de 4 séries anuais) e o colegial (com duração de 3 séries anuais, no mínimo), com exame de admissão na primeira série do curso ginásial. Os estabelecimentos de ensino secundário, denominados ginásios, objeto de toda nossa pesquisa, ofereciam apenas o primeiro ciclo do secundário, isto é, o curso ginásial, e a designação de colégio era atribuída aos estabelecimentos que ofereciam os dois ciclos ou somente o segundo ciclo (Souza, 2008a). No ano de 1971, com a promulgação da lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o curso ginásial foi agrupado com o ensino primário, constituindo o ensino de 1º grau com duração de oito anos letivos, e o curso colegial foi transformado em ensino de 2º grau, constituído de três ou quatro séries anuais. Consequentemente, foram eliminadas da legislação educacional brasileira, a partir de então, as denominações dos estabelecimentos de ensino ginásio e colégio.

Logo, o termo ginásio oficial se refere à escola pública, ou seja, mantida pelo Estado (nesse caso, pelo governo estadual) que oferecia o curso ginásial, ou seja, o primeiro ciclo do ensino secundário. Esclarecemos, pois, que tanto o termo ginásio oficial quanto os termos: ginásio público ou ginásio estadual utilizados nesse trabalho se referem a um mesmo tipo de estabelecimento de ensino.

Para desenvolvermos nossos estudos acerca da expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo recorreremos ao aporte teórico da Nova História Política, além do trabalho de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo, que nortearam a análise de todo o *corpus* documental constituído, entre

outras fontes: a) da legislação educacional do Estado de São Paulo desse período; b) das mensagens dos governadores dirigidas aos deputados estaduais da Alesp; c) dos projetos de lei de criação de escolas que tramitaram na Alesp; d) planos de governo; e) relatórios estatísticos produzidos a partir dos censos realizados pelo Instituto Brasileiro Geográfico Brasileiro (IBGE); e, f) reportagens de jornais.

A escola, em todo recorte histórico adotado nesta reflexão, ocupa um lugar de destaque especialmente para camadas médias e populares, vista por estas como representação de modernidade, cultura e, sobretudo, via de acesso a melhores condições de vida. Portanto, o campo da história política é de extrema relevância, uma vez que este articula todo o social, que, no limite deste trabalho, pode ser vislumbrado a partir da crescente demanda pelo ensino secundário no Estado de São Paulo. Nesse ponto, ao que tange à história política, Rémond (2003, p. 24) afirma que,

À medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para os domínios da história política. Com isso desabou a principal objeção a esse tipo de história: como sustentar ainda que o político não se refere às verdadeiras realidades, quando ele tem por objetivo geri-las? A prova disso está na atração cada vez maior que a política e as relações com o poder exercem sobre agrupamentos cuja finalidade primeira não era, contudo, política: associações de todos os tipos, organizações socioprofissionais, sindicatos e igrejas, que não podem ignorar a política.

No Estado de São Paulo, a ação dos atores políticos se dava por diversos cenários e contextos: a) para os políticos locais, as instituições de ensino secundário, normal e superior representavam prestígio para o município, revelando o grau de cultura da localidade e, portanto, revelavam-se um empreendimento altamente lucrativo do ponto de vista simbólico (Souza; Diniz, 2014); b) já para os Interventores Federais (na Era Vargas) ou para os governadores (no período da redemocratização e no início da ditadura militar), a criação das escolas nos mais diversos municípios e/ou a estadualização dos estabelecimentos já existentes, criados em boa parte como ginásios municipais, podia ser considerada como uma estratégia de forte influência

nos mais diversos redutos locais, tanto para fins ideológicos, políticos e/ou eleitorais; c) para os deputados estaduais, que voltaram a atuar após o fim da Era Vargas, desempenhavam um papel primordial, pois a criação de ginásios e colégios dava-se, por um lado, no sistema de criação de escolas instituído no final da década de 1940, o qual passava pela promulgação de lei aprovada na Alesp. Por outro lado, havia os interesses eleitorais dos deputados que também ensejavam manter sua influência nos seus redutos.

Nesse viés, o conceito de campo político de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1996, 2011)⁵ contribuiu na análise da participação desses atores dos Poderes Executivo e Legislativo na expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo, ocorrida no período já mencionado. Para esse autor, o campo político

[...] é um microcosmo, isto é, um pequeno mundo social relativamente autônomo no interior do grande mundo social. Nele se encontrará um grande número de propriedades, relações, ações e processos que se encontram no mundo global, mas esses processos, esses fenômenos se revestem aí de uma forma particular. É isso o que está contido na noção de autonomia: um campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social. [...] significa que tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento. (Bourdieu, 2011, p. 195).

Com regras próprias de funcionamento – inerentes a um campo –, o campo político que se configurava em território paulista, principalmente a partir do fim da ditadura de Getúlio Vargas e o início do período da redemocratização, propiciava a interlocução tanto dos deputados estaduais quanto os governadores paulistas que procuravam manter e/ou ampliar sua posição nesse campo, a exemplo das comissões permanentes da Alesp, cujas vagas eram disputadas pelos deputados haja vista a sua função deliberativa no que concernia à aprovação (ou não) dos projetos de lei submetidos à Alesp, ou ainda mediante o veto parcial ou total do Poder Executivo a projetos de lei outrora aprovados pelo Poder Legislativo, ou ainda a derrubada do veto do governador pela própria Assembleia Legislativa aprovando proposições rejeitadas pelo Executivo. Nessa conjuntura, as disputas que evidentemente existiam redefiniam a estrutura desse campo enquanto estado de relação de

⁵ Sobre o conceito de campo político, ver também Catani *et. al*, 2017.

forças entre os agentes envolvidos nele, cujo resultado incidia diretamente na expansão acelerada e desordenada de ginásios e colégios e, consequentemente, no atendimento das reivindicações que emanavam dos municípios, considerados redutos eleitorais pelos deputados e governadores.

Portanto, em nosso entendimento, mapear a criação de ginásios e colégios públicos no Estado de São Paulo, verificando-se a participação dos agentes políticos, é indispensável para melhor entendimento do cenário configurado entre os anos de 1930 e 1971 e, por conseguinte, compreender a política educacional de expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo.

Conforme assinalamos em estudo anterior (Diniz, 2012), entre os anos de 1930 e 1947 foram criados 58 ginásios (vide Figura 1) em diversos municípios do interior paulista. O mapa apresentado a seguir mostra claramente a rapidez com que o processo de expansão do ensino secundário tomava parte da geopolítica do Estado de São Paulo e que se acentuaria incisivamente no período da redemocratização, se considerarmos o fato que até 1930 havia apenas três ginásios públicos: o do município da capital (São Paulo), o de Campinas e o de Ribeirão Preto.

Figura 1: Municípios paulistas com ginásios públicos criados até 14 de março de 1947.



FONTE: Diniz (2017, p. 19).

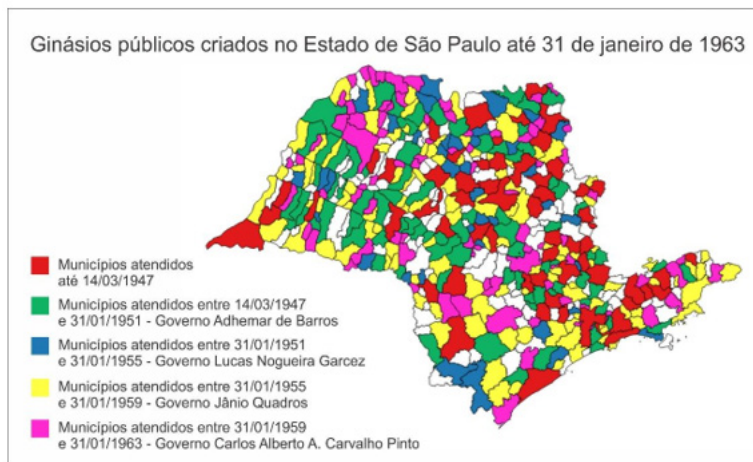
A partir do exame da criação do Ginásio Municipal da cidade de Matão, datada de 31 de dezembro de 1940, e transformado em Ginásio Estadual de Matão em 1947, amplamente noticiada pelo jornal local A Comarca – criado em 04 de janeiro de 1925 e que circula semanalmente até os dias de hoje,

– além dos processos que deram origem aos projetos de lei da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo referentes ao estabelecimento de ensino em questão, entre outras fontes, tais documentos nos conduziram aos decretos de criação de ginásios disponibilizados no repositório da Alesp⁶. Tais decretos nos permitiram averiguar que dos 58 ginásios oficiais criados entre 1930 e 1947, 55 tiveram participação dos municípios para que sua instalação se efetivasse, ou seja, 95% do número total de estabelecimentos criados, levando-nos a concluir que tal sistemática traduzia uma efetiva política educacional, chamando-nos à atenção ao fato de que parte dessas escolas foram instaladas em municípios que à época possuíam (e, em alguns casos, até hoje possuem) pouca representatividade socioeconômica perante o Estado, em detrimento a outros municípios que possuíam maior relevância e que não haviam até então sido contemplados com um estabelecimento de ensino secundário.

Com o fim do Estado Novo e o início do período de redemocratização do país, os deputados estaduais passaram a ter papel fundamental para submeter ao plenário da Alesp, dentre tantas reivindicações dos municípios, propostas de criação ginásios e/ou colégios públicos. Nessa seara, em outro estudo (Diniz, 2017) mapeamos a criação de outros 474 ginásios públicos em diversos municípios paulistas (vide Figura 2) entre 15 de março de 1947 e 31 de janeiro de 1963, período que abrangeu os governos de Adhemar Pereira de Barros (de 14/03/1947 a 31/01/1951), Lucas Nogueira Garcez (de 31/01/1951 a 31/01/1955), Jânio da Silva Quadros (31/01/1955 a 31/01/1959) e de Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto (de 31/01/1959 a 31/01/1963), atores políticos imprescindíveis no processo de expansão do ensino secundário nesse estado.

⁶ Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/pesquisa>.

Figura 2: Municípios paulistas atendidos com ginásios públicos até 31/01/1963.



FONTE: Diniz (2017, p. 113).

Quanto ao recorte histórico adotado na tese de doutoramento (Diniz, 2017), ou seja, 14 de março de 1947 a 31 de janeiro de 1963, tal escolha se deu, em primeiro lugar, em função das quatro primeiras legislaturas da ALESP do período da redemocratização – ocorridas concomitantemente aos quatro governos já citados – que, à luz do pluripartidarismo e dentre outros aspectos, possibilitou uma maior intervenção dos deputados na vida política, além do processo de urbanização e industrialização do Brasil – ocorrido de forma intensa no Estado de São Paulo.

Nesse contexto, faz-se primordial considerar as pressões populares, tanto na capital quanto nos demais municípios paulistas, no que concerne à ampliação da oferta do ensino secundário, especialmente do primeiro ciclo, ou seja, do curso ginasial, mas também de colégios e escolas normais. Isto posto, a opção pelo mapeamento da expansão dos ginásios oficiais se deu fundamentalmente em função do número considerável de estabelecimentos públicos criados no período estudado no Estado de São Paulo, se comparado ao número de colégios, escolas normais e escolas técnicas, ora também expressivo⁷.

Somados ao arcabouço teórico adotado para o desenvolvimento desse estudo em que mapeamos a criação de 474 ginásios oficiais. Para tanto, na etapa inicial desse trabalho, solicitamos ao setor técnico da Alesp responsável

⁷ Vide Brasil, 1962.

pela conservação dos projetos de lei, uma listagem de todos os projetos de lei de criação de ginásios públicos apresentados em seu plenário no recorte histórico adotado para esse estudo. Dessa forma, mapeamos 948 projetos de leis de criação de ginásios oficiais apresentados na Assembleia Legislativa paulista. Com base nessa informação, comparamos tal quantidade de proposições apresentadas com as leis promulgadas entre 1º de março de 1947 e 31 de janeiro de 1963 pelo Poder Executivo estadual e constatamos o montante de 349 propostas bem-sucedidas que culminaram na criação de 474 escolas ginásiais em vários municípios paulistas: 346 ginásios por projetos de lei apresentados por deputados estaduais; 62 ginásios por proposta da Comissão de Educação e Cultura; e 66 ginásios por proposição do próprio Poder Executivo estadual.

Na sequência, procurando entender melhor a potencialidade dos projetos de lei como fontes primárias tendo em vista o objetivo desse estudo, organizamos tais documentos a partir da distribuição geográfica dessas escolas em todo o território paulista. Para isso utilizamos a divisão geográfica por regiões fiscais estabelecidas no governo Adhemar de Barros entre os anos de 1947 e 1951⁸, por tal configuração estar mais próxima da atual divisão administrativa estadual.

Diante desse montante de 349 projetos de lei, entre outros critérios possíveis⁹, optamos por selecionar para fins de análise os projetos de lei apre-

⁸ Vide São Paulo, 1947b; São Paulo, 1948; São Paulo, 1949. Outras legislações que tratam desse assunto: a) Decreto n. 20.557, de 6 de junho de 1951. *Regulamento a Lei n. 1.004, de 4 de maio de 1951, que dispôs sobre elevação do número de Regiões Fiscais do Estado e deu outras providências*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1951/decreto-20557-06.06.1951.html>. Acesso em: 10 fev. 2016; b) Decreto n. 32.038, de 30 de abril de 1958. *Transfere municípios de uma para outra região fiscal do Estado*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1958/decreto-32038-30.04.1958.html>. Acesso em: 10 fev. 2016; c) Decreto n. 42.142, de 2 de julho de 1963. *Estabelece nova divisão das regiões das Delegacias Regionais de Fazenda*. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1963/decreto-42142-02.07.1963.html>. Acesso em: 10 fev. 2016; d) Lei n. 7.631, de 13 de dezembro de 1962. *Dispõe sobre elevação do número de Regiões Fiscais do Estado e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7631-13.12.1962.html>. Acesso em: 10 fev. 2016.

⁹ Entre outros critérios possíveis de serem adotados nesse estudo, destacamos a possibilidade de análise a partir de uma determinada região fiscal do interior paulista, ou desta comparada com uma outra região fiscal do interior ou com a região metropolitana. Nesse percurso chegamos a cogitar ainda a possibilidade de analisar os ginásios criados em governos exercidos por grandes adversários políticos, a saber: Adhemar de Barros e Jânio Quadros. Contudo, adotamos o critério

sentados na ALESP dos 10 deputados¹⁰ que mais tiveram projetos de lei de criação de ginásios aprovados, critério este que totalizou 133 projetos que seriam estudados. Contudo, ao realizarmos o levantamento desse repertório documental *in loco* (ou seja, no arquivo da ALESP), verificamos que 19 documentos¹¹ não se encontravam disponíveis para consulta. De todo modo, os 114 documentos que foram disponibilizados para consulta nos possibilitaram demonstrar as relações existentes entre os partidos políticos, bem como dos deputados entre si, ou ainda, de ambos com o Poder Executivo Estadual, com vistas à sanção de seus projetos outrora apresentados.

De igual maneira, as mensagens dos governadores paulistas apresentadas anualmente no dia 14 de março à Assembleia Legislativa se mostraram fontes extremamente relevantes para o desenvolvimento dessa pesquisa. Nas palavras de Araújo, Souza e Pinto, as mensagens dos governadores são,

[...] uma forma de comunicação oficial entre o Poder Executivo e o Poder Legislativo, e são resultantes do exercício da administração pública.

[...] em termos de conteúdo, tais Mensagens procuram realizar um balanço administrativo de parte do Poder Executivo sobre os andamentos administrativos do governo, sob a sua responsabilidade, e geralmente se constituem como relatório de atividade governativa, o que envolve descrições, justificativas, balanços, além de conclamações, apelos, avaliações, explicitação de objetivos e de anseios de ordem administrativa, bem como de projetos ou expectativas para o ano vindouro, ou mesmo para um futuro menos imediato. (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2013, p. 107).

Outra fonte imprescindível nesse estudo foram os relatórios dos censos realizados pelo IBGE, bem como as sinopses estatísticas do ensino secundário. Com efeito, tais documentos ofereceram uma gama de informações que nos permitiram compreender a realidade política e socioeconômica das diversas

de analisar a partir de projetos de lei apresentados pelos 10 deputados que tiveram mais êxito na criação de ginásios públicos, considerando a possível capilaridade da atuação destes em várias das regiões fiscais, aspecto esse que pude constatar no decorrer da pesquisa.

¹⁰ Referimo-nos aos deputados Francisco Scalamandrê Sobrinho, Aloysio Nunes Ferreira, Amadeu Narciso Pieroni, Antônio Oswaldo do Amaral Furlan, Athié Jorge Coury, João Mendonça Falcão, Anselmo Farabulini Júnior, Bento Dias Gonzaga, Germinal Feijó e José Santilli Sobrinho.

¹¹ Conforme informado pela Divisão de Pesquisa Jurídica da ALESP quando da consulta feita *in loco* dos Projetos de Lei.

regiões do Estado de São Paulo, apontando, entre outros aspectos, as razões pelas quais a população pressionava por melhorias infraestruturais nos municípios, principalmente no que se refere à ampliação da oferta do ensino secundário. Além desses documentos, cabe-nos aqui ressaltar os arquivos do tipo *shape* (.shp), disponíveis no site do IBGE, necessários à elaboração dos mapas que nos possibilitaram uma melhor compreensão da magnitude desse vertiginoso processo de expansão dos ginásios públicos por todo o Estado de São Paulo.

Já na pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral, cujo objetivo foi analisar como se deu a expansão de ginásios e colégios estaduais públicos no Estado de São Paulo ocorrida entre 31 de março de 1963 a 15 de março de 1971, período esse marcado pelo bipartidarismo e pelos os primeiros anos da ditadura militar – especialmente a partir da edição do Ato Institucional n. 5 (AI-5), em 13 de dezembro de 1968 que, entre outros aspectos, determinou o recesso parlamentar, ou seja, a suspensão da atividade legislativa em âmbitos federal, estadual e municipal – verificamos que no Estado de São Paulo foram criadas cerca de 1.106 escolas públicas estaduais de ensino médio; desse montante, 502 ginásios e 320 colégios, mediante consulta à legislação disponibilizada no site da Alesp.

Nessa nova conjuntura pós-AI-5, onde o Poder Executivo passou a assumir toda a política educacional de expansão do ensino secundário – até então disputada com os deputados estaduais –, verificamos a atuação do Conselho Estadual de Educação (CEE), recém-criado, e da Secretaria Estadual de Educação (SEE) na definição dos critérios que seriam adotados a partir de então para a criação de escolas nos municípios paulistas.

Isto posto, além dos 37 projetos de lei de criação de escolas apresentados na Alesp, selecionados a partir do mesmo critério adotado na pesquisa desenvolvida anteriormente, também analisamos 28 decretos de criação de ginásios e colégios promulgados pelo Poder Executivo durante o recesso parlamentar decorrente da edição do AI-5. Outrossim, foram analisadas ainda três mensagens de governadores: a do governador Adhemar de Barros, apresentada à Alesp em 14 de março de 1966; a do governador Roberto Costa de Abreu Sodré, remetida na abertura da sessão legislativa de 1967; e a do governador Laudo Natel, apresentada em 31 de março de 1971.

Contudo, à medida que tais fontes documentais foram sendo estudadas,

verificou-se a necessidade de cotejá-las com outras legislações e documentos como, por exemplo, resoluções internas da ALESP, o Pladi – Plano de Desenvolvimento Integrado¹², além de legislações que trataram da criação, organização e funcionamento do CEE, e os dois volumes do Plano Estadual de Educação do biênio 1970-1971, permitindo-nos assim um melhor entendimento do processo de expansão dos ginásios e colégios em âmbito paulista no período em questão e, concomitantemente, a identificação dos dois momentos distintos nesse breve período: o primeiro, anterior à edição do AI-5, em que verificamos a existência de disputa acirrada entre o Poder Legislativo e o Poder Executivo, evidenciado pelo número expressivo de vetos deste último a proposições aprovadas na Alesp; e o segundo momento, a partir da edição do AI-5, onde o Poder Executivo, como já dissemos, encampou toda a política educacional de expansão do secundário, utilizando-se das diretrizes definidas pelo CEE e pela SEE.

Potencialidades e limitações das fontes utilizadas para estudo da expansão do secundário no Estado de São Paulo

Por outro lado, tal documento pode ter sido elaborado a partir de sugestão do próprio deputado, autor do projeto, em acordo com os líderes políticos locais para evidenciar a importância que tal reivindicação representava em âmbito municipal, uma vez que “as pequenas cidades do interior encontraram no deputado estadual um agente situado em posição privilegiada para o encaminhamento de suas reivindicações no campo da educação secundária” (BEISIEGEL, 1964, p. 157). Ademais, há que se afirmar que a população valorizava a execução de melhorias na infraestrutura nas localidades onde residia e, desse modo, pressionava o poder local (prefeito e/ou vereadores) para que atuasse em favor dos interesses da população. Esses, por sua vez, se

¹² O Pladi – Plano de Desenvolvimento Integrado - trata-se de um documento norteador que tinha por objetivo enunciar as diretrizes do governo de Adhemar de Barros para o Estado de São Paulo. Dividido em três partes, o Pladi apresentava uma análise da população e da economia paulista com projeções até o ano de 1970 e, nessa direção, a relação das necessidades que deveriam ser atendidas no triênio 1964-1966. A segunda parte, com base nas projeções apresentadas, trazia as diretrizes do Poder Executivo para o atendimento das demandas ora arroladas. Na terceira e última parte, é exposto o programa do governo estadual para o período em questão. Vide São Paulo, 1964a.

viam compelidos a buscar apoio na esfera estadual, a partir dos deputados, firmando e/ou fortalecendo alianças políticas com vistas a garantir o prestígio político para ambos:

Encontram-se também [...] pressões que vereadores e prefeitos enfrentam nos subsistemas políticos locais, traduzidas em reivindicações que incluem escolas secundárias e às quais o político municipal deve atender sob pena de perda de prestígio diante de seus representados. Há referências à valorização, pelas populações locais, de “melhoramentos” públicos que condensariam as suas expectativas de “progresso” para o município: estradas, pontes, repartições públicas ainda não existentes, ou novos edifícios destinados à cadeia, ao fórum, à escola, etc. [...] reportam-se o desenvolvimento de expectativas que expressam novos padrões de sucesso sócio-econômico, relacionados a carreiras no funcionalismo público, nas profissões liberais, no magistério ou nas burocracias privadas, todas elas importando em grau de escolaridade posterior ao curso primário, e traduzindo a valorização da escola secundária como canal de ascensão para as camadas menos favorecidas ou mesmo de manutenção de posições para as camadas médias da sociedade local. (BEISIEGEL, 1964, p. 183).

As justificativas contidas nos projetos de lei revelam ainda aspectos interessantes no embate político em torno da expansão do ensino secundário entre o final da década de 1940 e o início da década de 1960. Produzidas dentro de uma lógica de Estado por agentes políticos que se utilizavam de uma retórica argumentativa inerente do jogo político, os deputados (e também o Poder Executivo), recorriam às mais variadas situações encontradas nos municípios para justificar a necessidade da criação de ginásios públicos nas mais diversas localidades paulistas, notadamente: o crescimento populacional em ritmo acelerado, sobretudo na capital; a dificuldade em transportar alunos para outros municípios próximos que tinham estabelecimentos secundaristas; a representação do ginásio oficial enquanto símbolo de modernidade e possibilidade de ascensão social; etc. Nesse ponto, há que se destacar que as justificativas contidas em vários projetos de lei vinham acompanhadas de abaixo-assinados preenchidos por munícipes, ofícios de líderes políticos locais, relatórios contendo dados estatísticos das localidades, fotografias e plantas prediais, com o intuito de evidenciar a capacidade dos municípios,

especialmente os do interior, em atender a contrapartida material exigida pelo Estado para que tais solicitações fossem deferidas, mas também para indicar os inúmeros benefícios que a implantação do curso ginasial proporcionaria para tais comunidades.

Não resta dúvida que as justificativas contidas – mas também a sua falta – nos projetos de lei apresentados na ALESP que objetivavam a criação de escolas ginasiais, nos oferecem elementos esclarecedores sob o viés historiográfico, permitindo-nos compreender as semelhanças e disparidades, sobretudo pelo prisma capital *versus* interior, marcados por manobras distintas ocorridas em gestões distintas de governadores que pertenciam a um mesmo partido político, como é o caso do PSP de Adhemar de Barros e Lucas Nogueira Garcez. Por esse viés, destaco ainda o crescimento acelerado do número de estabelecimentos de ensino na gestão do populista Jânio Quadros que, atendendo meramente aos seus interesses políticos, proporcionou uma expansão do curso ginasial sem se preocupar com a qualidade do ensino que seria ofertado.

Com efeito, a sistemática adotada pelo Poder Executivo na expansão da rede de ginásios e colégios estaduais, especialmente no que tangia ao veto a PLs apresentados e aprovados na Alesp, ou ainda no contundente intervalo de tempo desigual destinado à tramitação dos PLs apresentados, acirrava ainda mais as disputas que existiam e que definiam a estrutura do campo político que se configurava no Estado de São Paulo, enquanto relação de forças entre os agentes envolvidos nele, mesmo sob o sistema bipartidário que surgiu em 1965. Bom exemplo disso pode ser atribuído ao fato que constatamos referente à expansão do ensino secundário entre os anos de 1963 e 1971: dos 37 PLs selecionados para a pesquisa, verificamos que o Poder Executivo vetou totalmente 12 proposições¹³ e, parcialmente, três PLs¹⁴, representando 40% da amostragem. Os vetos parciais concentravam-se, sobretudo, na a) não oferta do ensino médio (ginasial ou colegial), no período noturno, em grupos escolares, considerados inadequados ao funcionamento de um ginásio e/ou colégio; b) não criação de ginásios em distritos e/ou bairros de municípios que já possuíam ginásios e/ou colégios estaduais; e c) na inexistência de

¹³ Referimo-nos aos PLs n. 1.335/1961, n. 148/1963, n. 1.137/1963, n. 3.114/1963, n. 655/1964, n. 741/1964, n. 1.484/1964, n. 140/1965, n. 449/1965, n. 678/1965, n. 1.657/1965 e n. 327/1966.

¹⁴ Referimo-nos aos PLs n. 1.122/1963, n. 1.759/1963 e n. 2.783/1963.

prédio próprio para a instalação dos estabelecimentos de ensino solicitados. Porém, nos chamaram atenção outras duas fontes analisadas e que foram utilizadas como argumentos nos vetos emitidos pelos governadores Adhemar de Barros e Abreu Sodré, até então inéditos no processo de expansão da rede de ginásios e colégios no Estado de São Paulo: a resolução n. 8/63, do Conselho Estadual de Educação, e a lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967.

A resolução n. 8/63 do Conselho Estadual de Educação, que estabeleceu normas para a expansão do sistema estadual de ensino médio, objetivava disciplinar a criação e instalação de ginásios, colégios, escolas normais e institutos de educação em território paulista. Por sua vez, a lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967, que estabelecia a criação de 50 ginásios e 20 colégios, atribuía ao Conselho Estadual de Educação a definição das localidades onde seriam instalados tais estabelecimentos.

Ao que tudo indica, a resolução n. 8/63 do Conselho Estadual de Educação punha obstáculos à criação de ginásios e colégios nos municípios do interior e litoral paulista, enquanto a lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967, atingia a capital. Insatisfeitos, os parlamentares, contrariando os vetos do Poder Executivo, criavam ginásios e colégios, à luz do artigo 25, da Constituição Estadual¹⁵, acirrando ainda mais a disputa pela efetivação dos seus projetos de lei.

Logo, os projetos de lei permitem mapear quantitativamente as iniciativas de proposições de criação de ginásios e colégios apresentados por deputados, pelos governadores e pela Comissão de Educação e Cultura. Dessa maneira, é possível arrolar municípios atendidos com ginásios e colégios oficiais criados por proposta (Projetos de Lei) dos poderes Legislativo e Executivo, verificar o número de escolas criadas por ano e a incidência da atuação dos deputados em relação a criação de estabelecimentos de ensino. O cruzamento desses dados com o pertencimento aos partidos políticos e pleitos eleitorais enseja uma análise dos redutos eleitorais e a importância da escola no jogo político estadual. Além disso, é possível identificar projetos bem-sucedidos (transformados em lei) e malsucedidos, os municípios beneficiados ou não com a criação de escolas públicas e a distribuição geográfica da expansão das escolas secundárias.

¹⁵ Vide São Paulo, 1947a.

Por outro lado, no seu limite para reflexão sobre o campo político, os projetos de lei não trazem consigo os debates ocorridos no âmbito do interior das comissões responsáveis pela análise dos projetos de criação dos ginásios oficiais, o que certamente seria um elemento muito importante para evidenciar ainda mais a relação de forças existente nesse campo que se configurava desde então, bem como eventuais acordos informais que se estabeleciam privilegiando determinados deputados e partidos políticos em detrimento de outros. Logo, na maioria dos projetos analisados, consta apenas o parecer de cada comissão, muitas vezes redigido de maneira sucinta e semelhante para distintas proposições, sugerindo assim um caráter meramente proforma. Em outras palavras, os projetos de lei não nos possibilitam identificar eventuais negociações e conchavos que marcavam esse cotidiano, bem como as tensões partidárias e as interferências de outros atores políticos, principalmente de prefeitos e do próprio governador do Estado.

Todavia, é perceptível uma disputa conjuntural existente, sobretudo entre deputados estaduais, que envolvia os municípios do interior paulista, na qual a contrapartida material ao Estado era um fator determinante na criação de ginásios oficiais nessas localidades, tornando-se elemento presente na política educacional de expansão do ensino secundário no território paulista, constituído inicialmente à época dos interventores federais e, por conseguinte, possibilitando-nos mapear os municípios atendidos (e, muito provavelmente, redutos eleitorais) desses atores políticos.

Ademais, é mister ressaltarmos que as mensagens dos governadores formam, quando reunidas, outra fonte imprescindível para compreendermos a expansão do ensino secundário paulista. Geralmente bem redigidas em termos de conteúdo, as mensagens dos governadores representavam muito mais do que um mero atendimento a um preceito constitucional. Tendo em vista os objetivos dos nossos estudos, as mensagens se mostraram incompletas no que se referem à enunciação de uma política pública voltada para o campo educacional, sistematizada a partir de critérios preestabelecidos que pudessem nortear a atuação dos atores políticos envolvidos no processo de expansão dos ginásios oficiais em âmbito paulista. Por esse viés, constatamos que o contido em tais documentos no que tange à educação se limitou a apresentar um balanço do que foi realizado no exercício anterior, sobretudo no que se

refere à ampliação da oferta de matrículas no ensino primário, secundário, industrial, rural, educação de jovens e adultos, etc., bem como à construção, ampliação e/ou reforma de prédios escolares, serviços dentários e de saúde escolar, entre outros aspectos.

Ao mesmo tempo, as mensagens dos governadores analisadas apontavam quais ações e/ou investimentos que o Poder Executivo estadual pretendia realizar em curto e médio prazo, porém, não apresentava o *modus operandi* de como iria executar suas intenções na área educacional, sobretudo no que concerne à expansão da rede de escolas públicas, dentre essas, os ginásios e colégios. Por certo, o não detalhamento da maneira como seria operacionalizada o aumento da oferta do ensino secundário era um elementíssimo desse jogo político, afinal, para os deputados estaduais e lideranças políticas locais, saber em que áreas (educação, saúde, segurança, infraestrutura, etc.) o Poder Executivo estadual pretendia direcionar mais incisivamente sua plataforma de governo, sinalizava quais reivindicações apresentadas poderiam ter mais êxito no plenário da ALESP, tornando-se invariavelmente objetos de maior ou menor mobilização nesse campo.

Contudo, as mensagens dos governadores analisadas indicaram outras fontes relevantes para nosso estudo. Em sua mensagem dirigida em 14 de março de 1966 aos parlamentares da Alesp, o então governador Adhemar de Barros reafirmou – pautado no percentual considerável dos recursos orçamentários calculados para o setor educacional – o lugar de destaque que o ensino secundário possuía na agenda do Pladi (Plano de Desenvolvimento Integrado), elaborado para o triênio 1964-1966, e, por conseguinte, no campo político paulista. Dividido em três partes, o Pladi apresentava uma análise da população e da economia paulista com projeções até o ano de 1970 e, nessa direção, a relação das necessidades que deveriam ser atendidas no triênio 1964-1966. A segunda parte, com base nas projeções apresentadas, trazia as diretrizes do Poder Executivo para o atendimento das demandas ora arroladas. Na terceira e última parte, encontrava-se o programa do governo estadual para o período em questão (SÃO PAULO, 1964a).

O mesmo ocorreu na gestão do governador Carvalho Pinto, que apresentou seu Plano de Ação do Governo do Estado – PAGE, cuja ideia foi apresentada em linhas gerais em sua primeira mensagem à ALESP:

O Plano terá por base as necessidades dos diversos setores da Administração, verificada mediante exposição justificada e sugestões das Secretarias de Estado, relativamente à necessidade ou interesse, do ponto-de-vista social, econômico ou administrativo, da obra ou serviço a ser executado. (SÃO PAULO, 1959b, p. 39).

Orçado em Cr\$ 100.000.000.000,00 para o quadriênio 1959-1962, o PAGE foi elaborado por um Grupo de Planejamento e apresentado por Carvalho Pinto à ALESP sob a forma de projeto de lei e promulgado em 17 de novembro de 1959¹⁶. Desse montante que seria aplicado em diversas áreas e proporções, com exceção da projeção de investimento em rodovias (19,8% do montante), a área da educação, pesquisa e cultura ficou com o maior percentual de recursos elencados no PAGE, 14,7% do total, ou seja, Cr\$ 14.682.000.000,00. Dessa soma, Cr\$ 2.429.000.000,00 (a preços de 1959), seriam destinados ao ensino secundário e normal, ou seja, 16,54%, distribuídos da seguinte maneira: nenhum investimento em 1959; Cr\$ 829.000.000,00 no ano de 1960; Cr\$ 800.000.000,00 no ano de 1961; e outros Cr\$ 800.000.000,00 no ano de 1962.

Outro conjunto de fontes – não menos importantes – refere-se aos relatórios de Recenseamento Geral do Brasil, produzidos pelo IBGE, que dispõem de informações relevantes que nos permitiram compreender o crescimento populacional e a urbanização crescente de diversos municípios paulistas sob diversos prismas socioeconômicos, culturais, religiosos e demográficos. Entretanto, os dados dos censos realizados em 1950 e 1960, especialmente os que tratam de aspectos educacionais, são apresentados de maneiras diferentes, o que dificulta a realização de uma análise comparativa, levando-nos a recorrer a outras fontes produzidas pelo próprio IBGE como, por exemplo, as Sinopses Estatísticas do Ensino Médio, para melhor compreender a população educacional existente à época.

Obviamente, tais fontes podem ser cotejadas entre si, mas também com outras fontes, especialmente a legislação educacional vigente à época. Dentre diversas legislações utilizadas em nossos estudos, destacamos o Código de Educação do Estado de São Paulo de 1968 e a lei n. 10.038, de 05 de fevereiro de 1968, promulgadas pelo Poder Executivo paulista após a

¹⁶ Vide: São Paulo, 1959a; Pinto, 1959.

edição do AI-5 e por ele usufruídas para dar prosseguimento na expansão do ensino público no Estado de São Paulo, uma vez que a Alesp foi fechada pelo Ato Complementar n. 47, de 7 de fevereiro de 1969, e reaberta em 20 de maio de 1970 a partir do Ato Complementar n. 85. Nesse interregno, a criação de escolas ficou sob exclusividade do Poder Executivo que, por sua vez, recorria ao Conselho Estadual de Educação e à Secretaria Estadual de Educação que apontavam quais as localidades que deveriam ser contempladas, atendendo, assim, ao disposto aos artigos 8º e 9º da lei n. 10.038, de 05 de fevereiro de 1968, que dispunha sobre a organização do sistema de ensino do Estado de São Paulo, e ao artigo 2º do Código de Educação do Estado de São Paulo de 1968:

Artigo 8.º - Compete à Secretaria da Educação planejar, executar e verificar os resultados das atividades do poder público ligadas aos problemas de educação e do ensino na área estadual, velando pela observância da legislação respectiva e pelo cumprimento das resoluções do Conselho Estadual de Educação.

Artigo 9º - O Conselho Estadual de Educação terá a composição e as atribuições previstas pela Lei n. 9.865, de 9 de outubro de 1967, além de outras que lhe venham a ser outorgadas por lei. (SÃO PAULO, 1968a).

Artigo 2.º - Ao Poder Público estadual compete definir, modificar e desenvolver a política educacional do Estado.

§ 1.º - O Conselho Estadual de Educação, ouvidos os órgãos competentes das Universidades e da Secretaria da Educação, expedirá normas para execução da política educacional.

§ 2.º - A Secretaria da Educação e as Universidades estaduais são responsáveis pela execução da política educacional do Estado. (SÃO PAULO, 1968b).

Por sua vez, o Código de Educação do Estado de São Paulo apontava nesse momento para a criação de um Plano Estadual de Educação:

Artigo 17 - O Conselho Estadual de Educação elaborará e manterá atualizado o Plano Estadual de Educação, destinado a garantir a igualdade de oportunidades educacionais à população de todo o território, e o harmônico desenvolvimento sócio-econômico e cultural do Estado.

Artigo 18 - O Plano Estadual de Educação deverá levar em conta, no sentido de compatibilizá-las para a execução da política educacional do Estado, as iniciativas educacionais públicas ou privadas. (SÃO PAULO, 1968b).

Decretado em 7 de outubro de 1969¹⁷, o Plano Estadual de Educação apresentava a política educacional do Estado de São Paulo, acompanhado de um programa de ação a ser desenvolvido no biênio 1970-1971, elaborado pelo Conselho Estadual de Educação, pelas universidades estaduais e Secretarias de Educação e de Economia e Planejamento, a partir de um diagnóstico da situação educacional de 1956 a 1968¹⁸.

Abrangente, o programa de ação destinado ao ensino médio, organizado em seis áreas de atuação, que englobava desde a expansão da rede de ensino e a oferta do ensino supletivo de nível médio à formação de professores primários, entre outros aspectos, deixava clara a intenção do Poder Executivo em expandir consideravelmente a oferta dos ciclos ginásial e colegial em todo o Estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, a política educacional em vigência seria estabelecida a partir de uma divisão de papéis a serem desempenhados pelo Estado e pelos municípios, especialmente no que se referia à contrapartida material destes para o Estado, estabelecida desde a década de 1930 pelos interventores federais.

Pautado em indicadores como, por exemplo, o número de matrículas do ensino secundário, que cresceu entre os anos de 1956 e 1968, 347% no ciclo ginásial e 378% no ciclo colegial, foram traçadas metas quantitativas para os anos de 1970 e 1971:

Tabela 1: Meta quantitativa de matrículas do Plano Estadual de Educação (biênio 1970-1971) para o ensino médio no Estado de São Paulo

Especificações	Ciclos	Anos	
		1970	1971
Matrículas gerais	1º Ciclo	847.200	978.300
	2º Ciclo	289.500	319.600
Novas Matrículas (acrécimo em relação ao ano anterior)	1º Ciclo	68.800	131.100
	2º Ciclo	31.000	29.700
Conclusões de curso	1º Ciclo	104.600	144.100
	2º Ciclo	66.000	77.800
Novos professores	1º Ciclo	3.400	5.600

¹⁷ Cf. São Paulo (1970e, 1970f).

¹⁸ Tal intervalo refere-se apenas ao ensino médio, objeto deste estudo.

Especificações	Ciclos	Anos	
		1970	1971
	2º Ciclo	1.600	1.700
Novas salas de aula	1º Ciclo	720	1.380
	2º Ciclo	290	300

FONTE: São Paulo (1970f, p. 216).

Em 1969, enquanto o Plano Estadual de Educação estava sendo elaborado, foi criado apenas um ginásio em todo o Estado de São Paulo, no município de Pindamonhangaba¹⁹. Concomitantemente – e nos anos seguintes –, também por meio de decretos, o Poder Executivo sancionava – em menor grau, se comparado ao número de escolas que seriam criadas nos últimos anos do governo de Abreu Sodré –, a desapropriação de imóveis e o recebimento, por doação, de imóveis localizados em diversos municípios paulistas para a construção de escolas.

Porém, no ano de 1970 foram criados 315 ginásios e 219 colégios. Nesse momento, chamou-nos à atenção a expressiva quantidade de ginásios e colégios criados em um número reduzidíssimo de decretos. Por exemplo, decreto n. 52.374, de 30 de janeiro de 1970 (143 ginásios); decreto 52.400, de 26 de fevereiro de 1970 (49 colégios); decreto n. 52.582, de 18 de dezembro de 1970 (117 colégios); decreto n. 52.597, de 30 de dezembro de 1970 (165 ginásios). Há que se destacar também que todos os decretos desse período indicavam quais localidades estavam sendo contempladas, tanto na criação de ginásios quanto na transformação de ginásios já existentes em colégios, indicando, preliminarmente, a efetividade do trabalho da Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação. Contudo, de fato todos os municípios contemplados nos decretos atendiam de fato aos critérios ora estabelecidos na legislação educacional paulista vigente à época? Os decretos não trazem tais informações, apenas criam as escolas, e essa limitação dessa fonte importantíssima nos impele a checar dados estatísticos ou outras fontes – que não foram mapeadas no escopo desse estudo – que comprovem (ou não) a adoção sistemática de critérios ora definidos pelo CEE e pela SEE, ou se o critério político continuou a prevalecer a exemplo do que ocorrera entre as décadas de 1930 e 1960.

¹⁹ Vide São Paulo (1969).

Por fim, recorremos ao jornal *A Comarca* em busca de evidências que comprovassem a relação União-Estado-Município em torno da expansão do ensino secundário na década de 1940, e como essa realidade era apresentada à população através da imprensa escrita. No que tange à representação dada pelo jornal enquanto documento que pode vir a ser utilizado em pesquisas de viés historiográfico, Campos (2009, p. 16) adverte que,

[...] não apenas a escrita da história é a representação do que aconteceu, mas as próprias fontes que permitem essa escrita o são. A narrativa historiográfica, que é representação, almeja substituir o passado, que é, em última instância, inatingível, por meio de fontes que também substituem o fato ocorrido, representando-o. [...] Pode se compreender, por conseguinte, que não apenas os jornais – ou qualquer outro tipo de fonte – são documentos parciais.

Partindo dessa prerrogativa, constatamos em Diniz (2012) que a atuação da imprensa escrita local que, desde a fase embrionária do então Ginásio Municipal e perpassando pelas transformações institucionais que culminaram com a instalação do Instituto de Educação em Matão, restringiu-se exclusivamente em enaltecer o papel desempenhado por tais atores políticos, sejam eles o Prefeito, o Interventor Federal ou os deputados estaduais, omitindo-se da sua função primordial de esclarecer a população quanto ao déficit educacional que se mantinha no município, evidenciando, por conta disso, ter servido a grupos políticos ao longo do recorte histórico estudado. De todo modo, tal jornal ainda teve um papel importante em reforçar a representação social do Ginásio Estadual de Matão enquanto estabelecimento de ensino destinado a uma pequena parcela de matonenses, seja noticiando cerimônias promovidas pela escola como, por exemplo, de formaturas, ou ainda transmitindo comunicados sobre exames de admissão e descrição detalhada dos modelos de uniforme escolar (de uso obrigatório), entre outros.

Considerações finais

Nesse texto procuramos discutir os procedimentos metodológicos adotados no mapeamento que realizamos acerca da expansão da rede pública de ensino secundário no Estado de São Paulo entre os anos de 1930 e 1971, à luz do

aporte teórico da Nova História Política, além do trabalho de Pierre Bourdieu sobre a noção de campo, que nortearam a análise das fontes ora utilizadas.

Como dissemos, realizamos três estudos, abarcando períodos diferentes (1930-1947, 1947-1963 e 1963-1971), porém subsequentes, marcados por profundas transformações socioeconômicas e na estrutura política brasileira e paulista, influenciando diretamente o campo político e suas relações. As diversas fontes utilizadas nos permitiram vislumbrar tais transformações e como elas impactaram no contexto educacional, especialmente no que tange à expansão do ensino médio em todo o território paulista. Ao mesmo tempo, todas apontaram, dentro das suas peculiaridades, para dois pontos em comum: em primeiro lugar, a importância da escola, mormente o ginásio e o colégio para a população em geral, elegendo-a como símbolo de modernidade, cultura e, mais do que isso, meio indispensável para ascensão social e melhores condições de vida. Tal entendimento, na ótica das lideranças políticas locais, especialmente dos municípios do interior, precisava ser materializado no menor intervalo de tempo possível, pois a obtenção de um ginásio e/ou colégio público significava prestígio não apenas aos municípios, mas, sobretudo, para seus próprios governantes. Noticiadas em jornais e/ou canalizadas em formato de projeto de lei submetido à apreciação da Alesp, as demandas pela escola secundarista vindas de todas as partes do Estado de São Paulo provocaram diversos embates entre os Poderes Executivo e Legislativo, que viam na criação de ginásios, colégios – e muito provavelmente outros tipos de estabelecimento escolares que não foram objeto do nosso estudo como, por exemplo, as escolas normais e escolas profissionalizantes – um grande oportunidade política de se manterem no poder. Em segundo lugar – e decorrente do primeiro ponto – é o crescimento vertiginoso da rede de escolas secundaristas públicas no Estado de São Paulo ocorrido nesse período, especialmente do ciclo ginasial, se compararmos com todos os demais estados brasileiros, independentemente de todas as condições materiais e humanas adversas nas quais esses estabelecimentos de ensino foram criados.

Ademais, destacamos que à medida que determinadas fontes foram analisadas, especialmente os projetos de lei que tramitaram na Alesp e as mensagens dos governadores, tomamos conhecimento de outras fontes imprescindíveis no mapeamento e na análise acerca da expansão do ensino

secundário no Estado de São Paulo, como por exemplo, o Pladi, o PAGE e o Plano Estadual de Educação de 1968. Ao mesmo, alguns dos projetos de lei estudados também apontaram tentativas, no âmbito da Alesp, para se estabelecer critérios estatísticos que deveriam ser considerados na criação de escolas, de modo que fossem atendidos prioritariamente os municípios com demanda educacional comprovada. Tais tentativas foram rapidamente suprimidas pelas pressões exercidas pelos deputados estaduais que, em nosso entendimento, estavam preocupados tão somente em atender seus redutos eleitorais do que traçarem uma política educacional de Estado racionalizada, com o intuito evidente de manterem seu prestígio e garantir sua eleição nos pleitos seguintes.

Não resta dúvida que cada uma das fontes analisadas tem sua potencialidade informativa que nos permitiram uma análise aprofundada da expansão do ensino secundário paulista ocorrida entre os anos de 1930 e 1971, mas também apresentam suas limitações e, nesse contexto, obviamente faz-se necessário o cotejamento entre elas e, delas com outras fontes que não compuseram o *corpus* documental da nossa pesquisa, haja vista o objetivo de cada pesquisador.

Fato é que a realização de estudos em torno da expansão do ensino secundário no Estado de São Paulo ocorrida a partir da década de 1930, à luz do campo político, nos parecer promissor sob o viés historiográfico, pois possibilita-nos compreender o papel dos atores políticos tanto locais (prefeitos, vereadores e outras lideranças locais) quanto em nível estadual (interventores federais, governadores, deputados estaduais, comissões permanentes da Alesp responsáveis pela análise dos projetos de lei de criação de ginásios e colégios públicos) e as estratégias adotadas por estes que, somadas ao ritual legislativo de tramitação dos projetos de lei – cujo vai-e-vem por si só já indica a relação de forças existentes no âmbito do legislativo estadual – nos aponta que, conhecer bem as regras do jogo (ou seja, de todo o processo legislativo), possibilitava ao agente político (o jogador) a definir as estratégias necessárias para alcançar seus objetivos. Já bem afirmava Bourdieu:

Com bons sentimentos, faz-se má política. É preciso aprender a usar de evasivas e subterfúgios, aprender os artifícios, as relações de forças, como tratar os adversários... [...]

Mais profundamente, o que é importante é o aprendizado de todos esses

saberes e de todas essas habilidades que lhe possibilitam comportar-se normalmente, isto é, politicamente, em um campo político, que lhe abrem a possibilidade de participar no que habitualmente se chama de “a política politiqueira”. Essa percepção do jogo político é o que faz com se possa negociar um compromisso, que se silencie a respeito de algo que habitualmente se diria, que se saiba proteger discretamente os amigos, que se saiba falar aos jornalistas... (BOURDIEU, 2011, p. 200).

Nos “bons sentimentos” de boa parte desses agentes políticos, imprescindíveis no processo de expansão do ensino secundário, camuflavam seus interesses particulares objetivando a manutenção das suas posições enquanto jogadores desse jogo. Exemplo disso incide, como já dissemos, no fato da instalação de ginásios oficiais em municípios que possuíam (e até hoje possuem) pouca representatividade socioeconômica perante o Estado, em detrimento a outros municípios com maior relevância e que, por sua vez, não foram contemplados à época com um estabelecimento de ensino secundário. Isto posto, da influência exercida pelos atores políticos determinadas em função das suas posições na estrutura de relação de forças peculiar desse campo no momento considerado, ditava o ritmo e os municípios que atendessem o interesse dos seus interlocutores.

Ademais, fora do âmbito interno da ALESP, essa “política politiqueira” – nas palavras de Bourdieu –, ou seja, clientelista, que se configurava, além de procurar responder às reivindicações das populações, servia aos Poderes Executivo e Legislativo estadual para negociar e/ou renovar o apoio dos líderes políticos locais e vice-versa, honrando compromissos outrora assumidos e/ou assumindo compromissos traduzidos sob a forma de investimentos, objetivando a manutenção desses redutos eleitorais, cuja esquematização nossa pesquisa não teve a pretensão de abarcar. Em outras palavras, é nessa conjuntura política que a expansão da rede secundarista de escolas públicas se desenvolveu no Estado de São Paulo, que nos foi possível conhecer por meio das fontes que utilizamos e que, ainda necessitam de outros estudos para respondermos a questões ainda pouco investigadas – ou que ainda sequer foram investigadas – na historiografia da educação paulista.

Referências

- Araújo, J. C. S.; Souza, R. F.; Pinto, R. N. (2013). A escola primária e o ideário republicano nas Mensagens dos Presidentes de Estado: investigações comparativas (1893-1918). In: Souza, R. F.; Silva, V. L. G.; Sá, E. F. (orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*. Cuiabá: EdUFMT.
- Beisiegel, C. R. (1964). Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Planejamento*, São Paulo. n. 8.
- Bontempi Junior, B. (2006). Em defesa de “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional de O Estado de S. Paulo (1946-1957). *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 12, p. 121-158.
- Bourdieu, P. (2011). O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*. Brasília. n. 5. p. 193-216, jan./jul.
- Bourdieu, P. (1996). *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus.
- Brasil. (1968). *Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968*. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil (1942). *Decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União.
- Brasil (1971). *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil (1962). *Sinopse Estatística do Ensino Médio 1962*. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- Campos, R. D. (2009). *Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história*. São Paulo: Editora UNESP.
- Catani, A. M.; et al. (Orgs.). (2017). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Cunha, L. A. (1980). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 8. ed.

Diniz, C. A. (2012) *A educação secundária no interior paulista: estudo histórico sobre o Ginásio Estadual de Matão (1940-1965)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Diniz, C. A. (2017). *A expansão dos ginásios oficiais e o campo político no estado de São Paulo (1947-1963)*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Diniz, C. A. (2021). A atuação dos poderes executivo e legislativo na expansão dos ginásios e colégios estaduais no estado de São Paulo (1963-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 21, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e169>.

Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e sociedade*. 4. Ed. Coleção Educação Universitária. São Paulo: Editora Moraes.

Marcílio, M. L. (2014). *História da escola em São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Imprensa Fernand Braudel de Economia Mundial, 2. ed.

Nadai, E. (1991). *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. (Tese de Livre Docência). Universidade de São Paulo, SP.

Nunes, C. (1979). *A modernização do ginásio e a manutenção da ordem*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Estudos Avançados em Educação – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.

Perez, M. I. (2006). *História de uma instituição pública de ensino secundário: implicações da democratização do ensino na cultura escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Pinto, C. A. A. C. (1959). *Plano de Ação do Governo 1959-1963: administração estadual e desenvolvimento econômico-social*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1959.

Rémond, R. (Org.). (2003). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2. ed.

Romanelli, O. O. (2014). *História da Educação no Brasil: 1930/1973*. Rio de Janeiro: Vozes. 40. ed.

São Paulo (1947a). *Constituição Estadual de 1947*. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1947b). *Decreto n. 17.272, de 5 de junho de 1947*. Regulamenta o Decreto-lei n. 17.089, de 8 de março de 1947, que dispõe sobre divisão de território do Estado em regiões fiscais e deu outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1949). *Decreto n. 18.479, de 4 de fevereiro de 1949*. Modifica o parágrafo único do Decreto n. 17.272, de 5 de junho de 1947. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1969). *Decreto n. 51.968, de 30 de maio de 1969*. Dispõe sobre criação de Ginásio Estadual, em Pindamonhangaba. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1970a). *Decreto n. 52.374, de 30 de janeiro de 1970*. Cria ginásios estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1970b). *Decreto n. 52.400, de 26 de fevereiro de 1970*. Transforma ginásios estaduais em colégios. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1970c). *Decreto n. 52.582, de 18 de dezembro de 1970*. Transforma em colégios secundários os ginásios estaduais que especifica e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1970d). *Decreto n. 52.597, de 30 de dezembro de 1970*. Cria Ginásio Estaduais. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1948). *Lei n. 233, de 24 de dezembro de 1948*. Fixa o Quadro Territorial, Administrativo e Judiciário do Estado, a vigorar no quinquênio 1949-1953. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1959a). *Lei n. 5.444, de 17 de novembro de 1959*. Dispõe sobre medidas de caráter financeiro relativas ao Plano de Ação do Governo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963a). *Lei n. 7.940, de 7 de junho de 1963*. Dispõe sobre criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1967a). *Lei n. 9.728, de 09 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre criação e transformação de unidades escolares do ensino secundário. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1968a). *Lei n. 10.038, de 5 de fevereiro de 1968*. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1968b). *Lei n. 10.125, de 4 de junho de 1968*. Instituto o Código de Educação do Estado de São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo.

São Paulo (1959b). *Mensagem apresentada pelo Governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1959*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1966b). *Mensagem apresentada pelo Governador Adhemar de Barros à Assembléia Legislativa em 14 de março de 1966*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1964a). *“PLADI” Plano de Desenvolvimento Integrado (1964-1966)*: Governo Adhemar de Barros. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.

São Paulo (1970e). *Plano Estadual de Educação (1970-1971)*. Conselho Estadual de Educação. vol. I.

São Paulo (1970f). *Plano Estadual de Educação (1970-1971)*. Conselho Estadual de Educação. vol. II.

São Paulo (1961). *Projeto de Lei n. 1.335, de 06 de dezembro de 1961*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963b). *Projeto de Lei n. 148, de 25 de março de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963c). *Projeto de Lei n. 1.122, de 16 de maio de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963d). *Projeto de Lei n. 1.137, de 16 de maio de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963e). *Projeto de Lei n. 1.759, de 20 de junho de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963f). *Projeto de Lei n. 2.783, de 23 de outubro de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963g). *Projeto de Lei n. 3.114, de 21 de novembro de 1963*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1964b). *Projeto de Lei n. 655, de 06 de junho de 1964*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1964c). *Projeto de Lei n. 741, de 26 de junho de 1964*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1964d). *Projeto de Lei n. 1.484, de 24 de novembro de 1964*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1965a). *Projeto de Lei n. 140, de 30 de março de 1965*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1965b). *Projeto de Lei n. 449, de 18 de maio de 1965*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1965c). *Projeto de Lei n. 678, de 11 de junho de 1965*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1965d). *Projeto de Lei n. 1.657, de 15 de dezembro de 1965*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1966c). *Projeto de Lei n. 327, de 05 de outubro de 1966*. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

São Paulo (1963h). *Resolução CEE n. 8/63*. Estabelece normas para a expansão do sistema estadual de ensino médio. Conselho Estadual de Educação.

Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*. n. 24. jun./2008. p. 7-16.

Souza, R. F. (2008a). *História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez. Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira, v. 2.

Souza, R. F. (2008b). Cultura literária e/ou científica? As disputas pelo currículo do ensino secundário no Brasil (1948-1971). In: *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Cultura Escolar, Migrações e Cidadania* (p. 302). Porto, Portugal: Universidade do Porto.

Souza, R. F. (2009). A modernização do ensino secundário no Brasil (1950 ? 1971). In: *IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana: Educação, Autonomia e Identidades na América Latina* (v. 1. p. 33-40). Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda.

Souza, R. F. (2010). A história do ensino secundário no Brasil investigada na perspectiva da cultura escolar. In: Castro, C. A. (Org.). *Leitura, Impressos e Cultura Escolar* (p. 39-66). São Luís, MA: EDUFMA.

Souza, R. F. (2011a). Conflitos e tensões no processo de modernização do

currículo do ensino secundário no Brasil (1942 ? 1971). In: *33 International standing Conference for the History of Education*. San Luis Potosi, México: Universidad de San Luis Potosi.

Souza, R. F. (2011b). As políticas de expansão e de modernização do ensino secundário no estado de São Paulo e a questão da qualidade da escola pública (1945 - 1968). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 1-15). Vitória, ES: EDUFES.

Souza, R. F. (2012). Entre as ciências e as letras: a consolidação do currículo científico no ensino secundário (1950 - 1971). *Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em "escolas exemplares"* (p. 57-84). Uberlândia, MG: EDUFU.

Souza, R. F.; Diniz, C. A. (2014). A articulação entre estado e municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1937-1947). In: Dallabrida, N.; Souza, R. F. (orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931 - 1961)*. Uberlândia, MG: EDUFU.

Souza, R. F.; et al. (2017). Fontes para a história política da educação brasileira. In: *Anais do IX Congresso Brasileiro de História da Educação* (p. 571-588). João Pessoa, PB: UFPB.

Sposito, M. P. (2002). *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola. Coleção Educação Popular, n. 2.

ENTRE A TRADIÇÃO E A RENOVAÇÃO: PERCURSO DA DISCIPLINA ESCOLAR HISTÓRIA NATURAL E BIOLOGIA NO ENSINO SECUNDÁRIO (1946-1961)

Tiago Rodrigues da SILVA¹

Rosa Fátima de Sousa CHALOA²

Introdução

A constituição da disciplina escolar história natural e biologia no ensino secundário pode ser investigada por diferentes vias: objetos escolares, livros didáticos, história de vida de professores e periódicos. Neste cenário, têm-se diversas pesquisas, tais como, Selles (2007), Campagnoli e Selles (2008), Marandino, Selles e Ferreira (2009) e Cassab (2011). Também se destaca as contribuições da pesquisa de Krasilchik (1972) sobre a renovação do ensino de biologia no estado de São Paulo em fins dos anos 1960.

Contudo, tais estudos parecem, em sua maioria, não considerar o caráter de documento histórico de revistas científicas ou pedagógicas na história das disciplinas escolares, aspecto que, segundo Catani e Bastos (2002), permite a constituição de um corpus documental para compreensão dos modos de funcionamento e legitimidade de vários aspectos da educação. Nesse sentido, pensar a construção do ensino de biologia a partir da atuação de um campo científico-educacional é o ponto de atuação deste trabalho. Para a

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: tiagoroiz.silva@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação FFC da Unesp, Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: rosa.souza@unesp.br

discussão aqui proposta, parte da constituição da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundada em 1948 na cidade de São Paulo.

A trajetória da SBPC representa uma experiência de organização e consolidação do campo científico nacional. Assim, homens e mulheres expressavam que “o progresso da Ciência decorre de uma série de fatores, dentre os quais se coloca em primeiro plano o bom ensino científico” (SBPC, 1951, p. 229). Nessa trama, na segunda metade do século XX, vários professores e cientistas saíram na defesa de uma renovação e expansão do currículo científico na escola secundária como parte integral de modernizá-la para valorizar a formação de cientistas. Diante disso, a intenção do capítulo é colocar em pauta os debates sobre o ensino de história natural e biologia que foram publicados e circulados na *Revista Ciência e Cultura*, periódico da SBPC criado em 1949.

Nas décadas de 1950/60, a renovação da disciplina escolar biologia integrou dois movimentos entrelaçados. Em primeiro, as mudanças pedagógicas e sociais exigidas pela expansão dos ginásios e colégios, conforme Souza (2008). Em segundo, o movimento de renovação do ensino das ciências, que buscava valorizar a experimentação científica na aprendizagem dos alunos e atualização dos currículos, conforme Krasilchik (1987) e outros.

O presente capítulo tem como objetivo analisar a renovação da disciplina escolar história natural e biologia no ciclo colegial do ensino secundário a partir dos debates promovidos e publicados pela SBPC no período de 1946 a 1961. Esse recorte temporal compreende a data de publicação do Decreto-Lei n. 9.054, de 12 de março de 1946, a qual substituiu a disciplina biologia pela história natural na Lei Orgânica do Ensino Secundário até a promulgação da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que permitiu a consolidação da disciplina escolar biologia no país.

Enquanto principais fontes, faz-se uso de publicações de artigos e editoriais da *Revista Ciência e Cultura*, da mesma maneira que os cadernos das reuniões anuais da SBPC para mapear os debates e palestras sobre a renovação do ensino de biologia. Ademais, legislações e programas oficiais da escola secundária, bem como publicações da época, tais como, jornais e livros didáticos. Reunindo um significativo contingente de artigos, o periódico foi entendido como produto do campo científico-educacional para dar-se a ver, assimilar e

construir o mundo social da ciência, tecnologia e ensino das ciências.

A análise da disciplina escolar se dá a partir de Chervel (1990) e Goodson (2018). Para o primeiro autor, o conceito é mobilizado para identificar que o ensino de história natural e biologia não é apenas uma expressão das ciências de referências, mas uma construção criada pela cultura escolar com finalidades sociais e linguagens específicas da escolarização. Já a leitura de Goodson (2018) permite compreendê-la como um conjunto de entidades que disputam tradições, saberes e recursos para legitimá-las.

Para desenvolver as reflexões, parte-se da teoria da construção social do currículo (Goodson, 2018). O olhar através dos debates, disputas e padrões legitimados para o currículo prescrito do ensino de história natural e biologia amplia a percepção de entender as suas concepções, tensões, permanências e mudanças nas tradições curriculares: acadêmica, utilitária e pedagógica. Essas tradições se expressam nos currículos e selam alguns elementos que estão em movimento na constituição sócio-histórico da disciplina escolar.

Problematizando o processo de exclusão e inclusão de disciplinas escolares no currículo, trabalha-se com o conceito de comunidade disciplinar de Goodson (2018). Isto é, de grupos sociais formados por professores, educadores e cientistas que mobilizaram recursos, estratégias e discursos para assegurar a legitimidade do ensino de história natural e biologia. Sendo assim, é compreendido como um campo social, ou seja, um espaço “de produção cultural e este mundo social absolutamente particular” (Bourdieu, 2004, p. 169).

O capítulo se divide em quatro partes. A primeira sintetiza a constituição do campo científico da SBPC, bem como a comunidade disciplinar de professores e biólogos na *Revista Ciência e Cultura*. A segunda parte explora os programas oficiais do ensino de história natural e biologia da escola secundária. A terceira analisa os debates e tendências da renovação da disciplina escolar nas décadas de 1950/60. As considerações finais apontam para outros desdobramentos da pesquisa.

O campo científico e a comunidade disciplinar de biologia na SBPC

Em 1948, a SBPC foi fundada por um grupo de 60 cientistas na cidade de São Paulo. Entre os responsáveis pela criação, destaca-se Paulo Sawaya, José Reis e Maurício Rocha e Silva, que comandaram a diretoria e secretária

nos anos 1950/60. Os fundadores estavam ligados, sobretudo, ao trabalho científico nas Ciências da Saúde e Natureza. Entre as áreas da Biologia, os profissionais eram das mais variadas especialidades, dentre elas, a Bioquímica, Genética, Zoologia, Citologia, Fisiologia Animal e Botânica. Não por acaso, o setor de Biologia foi responsável pelo controle da associação científica (Fernandes, 2000).

É possível compreender a SBPC como um campo científico. É compreendê-la como um microcosmo relativamente autônomo do macrocosmo. É captá-la como um lugar de “relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (Bourdieu, 2004, p. 27). Deste modo, é um campo social com regras, valores, normas e autonomia, que realizou uma ampla defesa pelos interesses da comunidade científica nacional, tais como, a profissionalização dos cientistas e a valorização da ciência no progresso do país.

A mobilização da SBPC foi fundamentada em dois instrumentos: reuniões anuais e a *Revista Ciência e Cultura*. O primeiro com o objetivo de realizar a integração de todas as atividades científicas do Brasil. Além da apresentação de trabalhos e palestras em diversas áreas, as reuniões anuais consolidaram os simpósios especializados como centros de debates sobre a ciência e como utilizá-la na resolução de problemas nacionais. Nesse caso, por exemplo, a constituição dos Simpósios do Ensino das Ciências³.

Com lugar de destaque no processo de concepção do movimento de renovação do ensino das ciências no país, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura/Comissão Estadual de São Paulo (IBECC/SP) comandou os simpósios na SBPC. No período entre 1946 e 1965, constatou-se 87 comunicações orais, das quais 65 foram sobre programas e métodos de ensino, e 22 acerca do trabalho e formação docente. Sobre o ensino de história natural e biologia, identificou-se 22 artigos apresentados.

A SBPC expressava que o bom ensino das ciências não deveria ser extenso, rígido e mnemônico, mas aquele prático e capaz de despertar as

³ Foram identificados os seguintes simpósios: Ensino e Instituições Científicas (1952), Ensino de ciências (1957), O ensino das ciências experimentais (1958), As ciências nas classes experimentais (1959), Ensino de história natural (1960), O ensino de citologia na escola secundária (1962), O ensino experimental da fisiologia animal e vegetal na escola secundária (1963) e Métodos modernos do ensino de ciências no nível secundário (1964).

vocações científicas (SBPC, 1951). Por isso, biólogos e professores constituíram uma série de discursos e práticas para conferir uma necessária renovação do ensino de história natural e biologia. Isso é verificado nas páginas da *Revista Ciência e Cultura*.

De forte capital científico, a revista nasceu com o desejo de equilibrar dois pontos: a difusão social da ciência e a publicação de pesquisas. Com algumas exceções, a sua periodicidade era quadrimestral. Entre os anos de 1949 a 1965, foram publicados 17 volumes em 64 números. Frequentemente, o periódico era sumarizado em 8 seções: 1) pesquisas recentes; 2) notas originais; 3) comunicações; 4) comentários; 5) ensino; 6) homens e instituições; 7) livros e revistas; e 8) noticiários. Assim, entre artigos de Ciências da Natureza e Saúde, no período de 1949 a 1965, foram publicados 149 artigos sobre aspectos do ensino secundário e universitário, bem como de outros temas correlacionados à educação e ciência.

Dentre as questões da escola secundária, as publicações sobre o ensino das ciências abordavam os currículos, materiais didáticos e trabalho docente. É possível verificar um maior número de publicações sobre a disciplina escolar história natural e biologia, atingindo 30 artigos. Isso por conta da hegemonia e capital simbólico da Biologia na SBPC. Nesse sentido, compreende-se o periódico como recurso utilizado pelo campo profissional, que buscava consolidação e legitimação.

A *Revista Ciência e Cultura* foi um espaço ocupado por professores e biólogos para disputar uma hegemonia de discursos e práticas do ensino de história natural e biologia. Essa comunidade disciplinar era formada por profissionais de capital científico de departamentos universitários da Botânica, Biologia Geral, Fisiologia e Zoologia. Pode-se citar os professores Alarich R. Schultz, Aluizio José Gallo, Amélia Domingues de Castro, Celso Abbade Mourão, Erasmo Garcia Mendes, Felix Rawitscher, Maria Ignes Rocha e Silva, Oswaldo Frota-Pessoa, Paulo Sawaya, Renato Basile, Walter Narchi e Warwick E. Kerr. Para Krasilchik (1987), esses biólogos eram vistos como fontes das ideias e tendências para transformar a disciplina escolar.

A comunidade disciplinar também foi composta de professores do IBECC/SP: Isaias Raw, Maria José Lessa da Fonseca, Myriam Krasilchik, Nícia W. de Magalhães e Norma Maria Cleffi; e de escolas públicas ou privadas: Carlos Nobre

Rosa, José Maria G. de Almeida Júnior e Vail Ferreira da Silva. Apesar de ampla, a comunidade disciplinar estava unida com o objetivo de “manter a estabilidade e promover o ensino da disciplina” (Goodson, 2018, p. 20).

Contudo, os professores universitários dominaram os debates sobre a renovação do currículo e métodos de ensino. Através das publicações no periódico da SBPC, pode-se analisar como o ensino de história natural e biologia foi referenciado, debatido e planejado na renovação do ensino das ciências. Com isso, verificar as ideias e práticas que correspondiam ao ideário de uma nova e moderna disciplina escolar.

Estabilidades e mudanças nos programas oficiais de ensino

Nas primeiras reformas republicanas da escola secundária, o ensino de história natural concentrava-se nos estudos da Botânica, Zoologia, Geologia e Mineralogia. Com relação ao governo provisório de Getúlio Vargas, foi estabelecido uma nova reforma do ensino secundário por meio do Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1931 e Decreto n. 21.241 de 4 de abril de 1932. A Reforma de Francisco Campos conferiu alterações na organização e estrutura pedagógica em nível nacional, que cristalizou a disciplina escolar história natural nos dois ciclos: fundamental (5 anos) e complementar (2 anos).

O objetivo da disciplina escolar era “proporcionar aos alunos o conhecimento das formas vivas e inertes do mundo objetivo, atuais e passadas, nas suas incessantes transformações e em suas relações mútuas” (Bicudo, 1942, p. 175). No entanto, no ciclo complementar, que era obrigatório para os candidatos às universidades, prevalecia uma dualidade: de um lado, a prescrição do ensino de biologia geral para o curso Jurídico; no outro, o ensino de história natural para os cursos de Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia, Arquitetura e Química Industrial.

Para além dos termos utilizados, a maior diferença consistia na ordem lógica da seleção cultural dos saberes prescritos nos programas oficiais, conforme a Portaria do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), de 17 de março de 1936. A finalidade da disciplina escolar biologia geral justificava-se pelo “alto interesse cultural, uma apreciação geral da evolução histórica da Biologia e da razão de ser dos sistemas taxonômicos” (Bicudo, 1942, p. 274). Sendo assim, composta pela Bioquímica, Genética, Citologia, Anatomia, Fisiologia, Ecologia e Evolução.

Contudo, diante dos impasses, chega-se à consolidação do ensino de história natural na Reforma Campos. Para Santos (2013), um reflexo da tradição do Colégio Pedro II no comanda dos programas de ensino e do capital simbólico da comunidade disciplinar, que era formada, sobretudo, por médicos, farmacêuticos e outros profissionais liberais formados na tradição da História Natural. Essa comunidade disciplinar pode ser verificada nos estudos sobre a disciplina escolar no Seminário de Olinda e Ginásio Pernambucano no final do século XIX e início do XX (Farias, 2020); e no quadro docente de escolas da Capital, Campinas e Ribeirão Preto no estado de São Paulo na Primeira República (Cameski, 2020).

Em 1942, o Estado Novo promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. A Reforma Gustavo Capanema, então ministro da educação e saúde pública, manteve os dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com dois cursos paralelos (clássico e científico), de três anos. Conforme a lei, o curso clássico tinha como objetivo uma formação intelectual na filosofia e letras antigas e o curso científico para o estudo das ciências (Brasil, 1942).

A Reforma Capanema excluiu a disciplina escolar história natural do currículo, substituindo-a pela biologia. O programa oficial de ensino foi publicado pela Portaria Ministerial n. 171, de 13 de março de 1943, sendo organizado pela Zoologia, Botânica, Biologia Geral e Higiene, que eliminou a Geologia e Mineralogia. Outra novidade foi a exclusão das noções elementares da Evolução darwiniana, mantendo apenas a prescrição do Lamarckismo (INEP, 1952). O objetivo era compreender a ciência na “visão sintética dos seres vivos em suas relações uns com outros e com o meio em que vivem” (Leitão, 1940, p. 5).

Todavia, o ensino de história natural retornou aos currículo pelo Decreto-Lei n. 9.054, em 12 de março de 1946. A contrarreforma de Ernesto de Sousa Campos, ministro da educação e saúde pública da época, restabeleceu a Geologia e Mineralogia no ensino secundário; o baixo status da Biologia Geral; e a fixação de novos programas de ensino. A disciplina escolar foi definida para o estudo das “formas vivas e inertes do mundo objetivo, focalizando, de modo conveniente e oportuno, as suas relações mútuas e interdependências, e em particular, a sua influência sobre a vida humana”

(Bicudo, 1942, p. 457). Nota-se uma continuidade com o conceito estabelecido pela Reforma Campos.

O retorno do ensino de história natural buscou restabelecer a tradição da Geologia e Mineralogia na disciplina escolar. Isso com o objetivo de despertar as vocações científicas para compreender e impulsionar uma formação brasileira na exploração dos recursos naturais do país (O ensino..., 1946, p. 04). A regulação ocorreu por meio de duas portarias ministeriais: a primeira, n. 244, de 25 de março, que expediu os programas de ensino; e a segunda, n. 367, de 28 de maio, de 1946, que determinou as instruções metodológicas do trabalho docente. O currículo prescrito era composto pela Mineralogia, Geologia, Botânica, Biologia Geral e Zoologia. O novo programa trouxe novamente as teses evolutivas do Darwinismo, mas também manteve os princípios básicos de Higiene e Eugenia.

Com esses aspectos, as tensões entre o currículo oficial e o pensamento educacional do campo científico foram publicadas na SBPC. Por conseguinte, Rawitscher (1949) criticou o predomínio de uma tradição acadêmica no ensino de botânica. Seguindo a mesma perspectiva, Sawaya (1949a) argumentou da rigidez, desarmonia, extensão e desatualização do currículo oficial. O autor ressaltou que a disciplina escolar deveria ser composta apenas pela Zoologia, Botânica e Biologia Geral, excluindo a Mineralogia, Geologia e Higiene. Para o biologista,

A cadeira de História Natural, no segundo ciclo do ensino secundário, compreende principalmente: Botânica, Zoologia e Biologia Geral. Com o programa mais reduzido, incluem-se ainda duas disciplinas: Geologia e Paleontologia, Mineralogia e Petrografia. Não cabe discutir a questão da possibilidade, nos tempos atuais, da formação de naturalistas, nem a de haver, no curso secundário, lugar destas duas últimas disciplinas (Sawaya, 1949a, p. 40).

Na SBPC, outra mobilização da comunidade disciplinar foi a realização de uma reunião entre professores da escola secundária e biólogos da Universidade de São Paulo (USP)⁴. A partir de debates e relatos sobre os

⁴ A SBPC realizou nos dias 16 e 17 de agosto de 1949, na Biblioteca Municipal de São Paulo, a primeira reunião de professores universitários e secundaristas do ensino de ciências e história natural

métodos ativos, entendia-se que “as aulas práticas representavam indícios evidentes e animadores de uma renovação dos métodos de ensino da H. Natural” (Sawaya, 1949b, p. 214). Também se verificava os vários elementos que envolviam a atmosfera adversa da disciplina escolar no final dos anos 1940, tais como, a extensão e rigidez dos currículos e livros didáticos. (Sawaya, 1949b).

O currículo passou por outra reforma no Governo de Getúlio Vargas (1951-1954). O objetivo era torná-lo mínimo e promover uma autonomia na seleção dos conteúdos. Nesse sentido, conforme a Portaria Ministerial n. 966, de 2 de outubro de 1951, o ensino de história natural foi composto pela Biologia, Mineralogia, Geologia, Botânica, Zoologia e Higiene (INEP, 1951). No entanto, para a diretoria da SBPC, conforme Frota-Pessoa (1953, p. 47), esse programa era de “funesta influência na formação dos estudantes - de tal modo são eles pregados de defeitos, falhas e incongruências”.

A comunidade disciplinar pontuou sete erros no currículo: 1) falta de ordenação; 2) concisão e imprecisão; 3) valorização inadequada de certos assuntos; 4) ambiguidade; 5) anacronismo; 6) diferentes programas entre o curso científico e clássico; e 7) Falhas. Por exemplo, a Genética e Evolução estavam “com um atraso de 50 anos [...] resume-se o programa em duas palavras, ‘Lamarckismo’ e ‘Darwinismo’, duas teorias, das quais, a primeira está abandonada e a segunda é apenas parcialmente válida” (Frota-Pessoa, 1953, p. 48). O fato era que professores e biologistas constituíam uma concepção do ensino de biologia da qual faziam parte, uma disciplina escolar no seu universo acadêmico e escolar.

Nas estabilidades e mudanças dos programas de ensino, é preciso levar em conta os deslocamentos epistemológicos da disciplina escolar, levando em consideração a História e Filosofia da Biologia. Nesse sentido, Santos (2013) defende a tese que a disciplina escolar nos anos 1930/40 oscilou entre dois paradigmas: naturalista e biológico. Com essa perspectiva, pontua-se a diferença entre os termos história natural e biologia, que estavam com uma conotação de aspectos e objetivos científicos e sociais do currículo.

Assim, os programas de ensino da Reforma Francisco Campos (1932) e Contrarreforma de Ernesto Campos (1946 e 1951) estavam pautados no

pensamento biológico fiscalista⁵, ou seja, na tradição da História Natural para “descrever os costumes dos animais, seu desenvolvimento e sua evolução, as relações entre as espécies” (Jacob, 1983, p. 186). O interesse encontrava-se nos estudos das estruturas e funções dos organismos, bem como das relações com o meio natural, que incluía a Geologia e Mineralogia. Por outro lado, na Reforma Gustavo Capanema, o programa de ensino (1943) pautou a disciplina escolar no pensamento biológico organicista⁶, tendo a Teoria Celular na estruturação do currículo.

A Biologia Geral estudava a emergência e fundação dos princípios microbiológicos, citológicos, embrionários, histológicos, genéticos e evolutivos dos organismos. Conforme Jacob (1983, p. 186), “não basta mais observar os seres vivos. É preciso analisar suas reações químicas, estudar as células e desencadear os fenômenos”. Dessa maneira, o programa de ensino (1943) apontou para o fortalecimento de uma Biologia que descartou o fiscalismo e legitimou o pensamento biológico organicista, a fim de compreender a citologia, fisiologia, nutrição, reprodução e classificação das espécies.

Ao analisar as publicações sobre a disciplina escolar *Revista Ciência e Cultura* a partir da lente do pensamento biológico, é possível perceber o trabalho duplo dos debates promovidos pela comunidade disciplinar na SBPC. Por um lado, reforçar a ideia de uma História Natural desatualizada e, por outro, incutir uma Biologia no currículo da escola secundária, bem como promovê-la como ciência moderna e experimental. Algo que foi demarcado, por exemplo, nos artigos de Sawaya (1949b, 1953, 1956). Neste cenário, o papel da comunidade disciplinar nas mudanças curriculares (Goodson, 2018).

Renovação e legitimação da disciplina escolar biologia

O movimento pela renovação do currículo científico nas décadas de 1950/60 mobilizou professores, associações científicas, agências e institutos de

⁵ No campo da epistemologia da Biologia, até meados do século XX, o fiscalismo é uma corrente filosófica que compreendia os organismos vivos como animais-máquinas, ou seja, nada diferente da matéria inanimada e redutível às leis da Física e Química (Mayr, 2005).

⁶ Como resposta ao fiscalismo e vitalismo, a partir dos anos 1920, a corrente filosófica do organicismo compactua com o holismo e a organização existente entre os vários níveis de complexidade celular dos organismos vivos (Mayr, 2005).

educação, ciência e cultura no âmbito internacional e nacional. Nesse cenário, o IBCEC/SP como a principal referência brasileira, que contava com financiamento de Secretarias Estaduais da Educação e autarquias do Ministério da Educação, tais como, o INEP e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES)⁷.

Um dos grandes expoentes desse amplo movimento foram: os kits de ciências, lançados a partir de 1950. O material consistia no caixote de madeira portátil com equipamentos básicos de um laboratório. Buscava-se contemplar duas finalidades: 1) iniciar a renovação dos métodos de ensino pelos alunos; e 2) incentivar a experimentação nos professores da escola secundária. Assim, convencê-los de realizar “experiências mais importantes, com material mais simples, quase improvisado” (IBCEC/SP, 1968, p. 5).

A partir da projeção nacional dos kits, o IBCEC/SP especializou o material para cada disciplina escolar do currículo científico. O kit de biologia era uma maleta portátil que integrava um conjunto de materiais de uma experimentação, tais como, placas de Petri, tubos de ensaio, lâminas histológicas, reagentes de cultura microbiana, bandejas, pinças e tesouras anatômicas (Frota-Pessoa, 1960). Com uma prática guiada, os professores e alunos deveriam redescobrir os saberes da Biologia e validá-la como uma ciência experimental e neutra.

Com a necessidade de fortalecer uma atmosfera de circulação e consumo dos kits de ciências, o IBCEC/SP e a SBPC promoviam a realização de férias e concursos científicos com alunos do ensino secundária, bem como a necessária instalação de clubes de ciências, ou seja, “uma das melhores iniciativas para o desenvolvimento do gosto pelos estudos científicos nos estudantes de hoje, futuros cientistas de amanhã” (Ciência e Cultura, v. 3, n. 4, p. 231, 1951). Para a renovação do ensino de biologia, destaca-se, por exemplo, o clube de história natural do Colégio Estadual de Jaboticabal, São Paulo, criado, em 1945, por Carlos Nobre Rosa.

No simpósio de Ensino das Ciências, realizado na IX reunião anual da SBPC (Rio de Janeiro, RJ/1957), o professor afirmou que o clube era para

⁷ Em 1953, o órgão foi criado com objetivo de desenvolver e renovar o ensino secundário no país. Dentre as ações, a publicação da *Revista Escola Secundária*, no período de 1957 a 1961, e manuais didáticos como, por exemplo, *Didática de História Natural*, de Oswaldo Domienne de Freitas, publicado em 1958.

“organização e a manutenção de um laboratório e de um museu de História Natural no nosso Colégio” (Rosa, 1960, p. 36). Sendo assim, os alunos desenvolviam uma série de atividades práticas como, por exemplo, a coleta de material biológico em excursões ao litoral de São Paulo. Assim, no período de 1945 a 1959, o clube de história natural realizou 14 excursões com cerca de “600 exemplares diferentes coletados pelos próprios alunos” (Rosa, 1959, p. 38). Com patrocínio do IBECC/SP, boa parte dessa coletânea compôs o livro *Animais de nossas praias*, publicado em 1963.

O clube de história natural ganhou visibilidade no circuito do campo científico-educacional de São Paulo. Nesse sentido, a diretoria da SBPC expressava o interesse de divulgar as práticas escolares de uma Biologia Experimental comandas pelo professor Carlos Rosa. O objetivo era “divulgá-las e que poderiam ser multiplicadas com a adoção de no mínimo, uma aula prática, por semana” (Rosa, 1957, p. 236). Contudo, também havia uma compreensão acerca da carência de equipamentos básicos nas escolas para coleta e preparo de material biológico (Narch, 1960). Além disso, relacionados entre si, a ausência de um treinamento docente para renovação do ensino das ciências e bibliografia atualizada.

Nesse caminho, o IBECC/SP criou o Centro de Aperfeiçoamento da Técnica do Ensino de Ciências (CATEC), em 1959, com o objetivo de ofertar cursos, palestras e oficinas aos professores para renovação dos métodos de ensino e atualização do currículo. Isso, conforme a SBPC, era necessário para apresentar “as noções complementares necessárias para que o ensino da ciência seja atualizado” (Ciência e Cultura, v. 3, n. 4, p. 321, 1951). Nas décadas seguintes, vários foram os cursos ofertado, tais como, estudo e práticas de insetos, técnicas laboratoriais e radiobiologia (Cursos...1960).

A atualização de livros e manuais de ensino era outra demanda da comunidade disciplinar. Uma das dificuldades estaria nos novos conceitos e descobertas da Biologia como, por exemplo, a estrutura dupla-hélice do ácido desoxirribonucleico (DNA), descoberto por Francis Crick, James Watson e Maurice Wilkins, em 1953. Para solucionar isso, propunha-se a utilização de “boas revistas para professores de ciências (*Cultus*⁸, *Ciência e Cultura*)”

⁸ Periódico para divulgação científica e desenvolvimento do ensino científico nos cursos secundários. Publicado, inicialmente, pelos professores do Colégio Anglo-Latino, de São Paulo, em 1949, e

(Frota-Pessoa, 1956, p. 64). Dentro dessa perspectiva, são diversas as publicações na SBPC sobre os avanços da Biologia como, por exemplo, a Bioquímica (Bacila, 1956; Mourão, 1963).

Cabe reforçar, ainda, a tensão pela falta de livros didáticos modernos. Sobre esse aspecto, a partir da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME)⁹, em 1953, o INEP inicia uma série de debates entre cientistas brasileiros para constituir novos livros didáticos para o ensino secundária. Com relação à disciplina escolar biologia, foram publicadas duas obras: em 1959, *Botânica na escola secundária* de Alarich R. Schultz; e *Biologia na escola secundária* de Oswaldo Frota-Pessoa, em 1960. Para o INEP, esse obra representava “um papel decisivo na renovação dos métodos e dos programas de ensino de biologia em nosso país” (Abreu, 1960, p. 05).

Em artigo na *Revista Ciência e Cultura*, o professor Alarich R. Schultz buscou atribuir o ensino de botânica na formação cultural e moral, mas sem deixá-lo de fora dos limites da tradição acadêmica (Schultz, 1960). Por sua vez, na obra de Frota-Pessoa, existe uma domínio da Evolução, Ecologia e Genética. Sendo assim, considerado à época, um material inovador e moderno para “adquirir uma boa base em Biologia e saber o que essa ciência realmente é” (Cunha, 1961, p. 148). Roquete (2011) analisou a obra nas décadas de 1960/70. Assim como o autor, nota-se uma forte defesa da Teoria Sintética da Evolução na atualização do currículo.

Verifica-se, uma retórica entre os biólogos, em maior ou menor medida no INEP e SBPC: o afastamento de uma disciplina escolar de pensamento biológico naturalista para um pensamento biológico evolucionista. A pretensão do campo científico era definir o ensino de biologia na lógica das Ciências Biológicas. Isso é aprofundado e legitimado com o desenvolvimento e autonomia das ciências de referências nos centros universitários. O grande objetivo era marcar uma percepção única de princípios básicos e unificadores, que não podem ser aplicáveis ao mundo inanimado (Mayr, 2005).

A promulgação da LDB/1961, que manteve os dois ciclos da escola secundária, foi outra razão pela qual a renovação do ensino de biologia ganhou

alguns anos depois, editado e incorporado pelo IBECC/SP. Com periodicidade trimestral, a revista foi publicada de 1949 a 1963.

⁹ O INEP, em 1952, criou a CALDEME com o objetivo de fomentar debates e a criação de livros didáticos para renovar os programas e métodos de ensino da escola secundária.

impulso. Isso por conta da descentralização do currículo que, segundo Souza (2008), a União abriu mão do forte controle que exercia nos ginásios e colégios. Entre as diretrizes do Conselho Federal de Educação (CFE), as indicações do ensino de ciências físicas e biológicas no plano de disciplinas obrigatórias básicas, ou biologia como disciplina obrigatória complementar (Brasil, 1969).

No entanto, a preferência pela seleção da disciplina escolar era dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). No currículo prescritivo, por exemplo, a Resolução do CEE/SP n. 7, de 23 de dezembro de 1963, tornou obrigatória a disciplina escolar biologia nas três séries do ciclo colegial (São Paulo, 1963). Em Pernambuco, Farias (2020) identificou a Resolução do CEE/PE n. 6, de 27 de fevereiro de 1964, que indicou a obrigatoriedade do ensino de biologia nos três anos do segundo ciclo. No Paraná, o CEE, por meio da Resolução n. 26, de 7 de dezembro de 1965, determinou o ensino de biologia no currículo (Paraná, 1965).

No conjunto de fatores, dentre eles, a flexibilidade do currículo promovida pela LDB/61 e a autonomia das Ciências Biológicas conquistada a partir dos anos 1960, a disciplina escolar história natural caiu no ostracismo, que era tencionado pelo campo científico. Por conseguinte, deu-se o processo de sua extinção e substituição gradual pela biologia no currículo da escola secundária nas décadas de 1960 a 1980. Com diferentes olhares, isso também é verificado nas pesquisas de Krasilchik (1972), Marandino, Selles e Ferreira (2009), Cassab (2011), Roquete (2011), Farias (2020), dentre outros.

De modo amplo, para dar conta das mudanças pretendidas pelo pelos biólogos, a disciplina escolar passou pelas transformações mais decisivas do século XX, dentre elas, as traduções e adaptações da versão verde (Ecologia e Evolução) e azul (Fisiologia e Bioquímica) do projeto *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) entre as décadas de 1960/70: *Ecologia: uma unidade de estudo*, publicado em 1963; outra adaptação da obra, que foi dividida em três volumes e lançada entre 1972 e 1975; e a versão azul dividida em dois volumes, com edições publicadas a partir de 1962. Essa com mais de 340 mil exemplares entre 1962 e 1972 (Krasilchik, 1972). Em todos os casos, as obras do BSCS colaboraram na construção do discurso de renovação do ensino de biologia no país e, principalmente, na consolidação de uma

disciplina escolar entrelaçada com as Ciências Biológicas, sendo fundamentada no neodarwinismo.

Considerações Finais

A consolidação de uma comunidade disciplinar de biólogos e professores na SBPC permitiu o fortalecimento de uma defesa do ensino das ciências, em geral, e da biologia, de modo particular, como ferramenta para valorização da ciência no currículo da escola secundária, bem como o valor social das Ciências Biológicas na formação dos jovens. Além disso, as disputas e debates pelos programas oficiais produziram posições divergentes no campo científico-educacional. Sendo assim, as mudanças na nomenclatura e seleção de conteúdos do ensino de história natural com pensamento fisicalista, que incluía a Zoologia, Botânica, Anatomia, Geologia e Mineralogia, ora biologia com o pensamento biológico, que excluía as Ciências da Terra;

Tornou-se possível verificar o lugar ocupado pela disciplina escolar biologia no currículo da escola secundária e mobilizar uma escala de análise entre o trânsito dos programas oficiais e as mudanças epistemológicas e metodológicas que estavam em disputas pela comunidade disciplinar no campo científico-educacional. Essa que buscou renovar o ensino de biologia e torná-lo moderno, experimental e neodarwinista. Simultaneamente, permitiu uma visão panorâmica de objetos e livros didáticos que buscaram a renovação e consolidação da disciplina escolar nas décadas de 1950/60. Isso possibilita ampliar as perspectivas de novas pesquisas.

Referências

BOURDIEU, P. (Org.). **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 169-180.

CAMESKI, A. S. **A história da disciplina de história natural: prescrições, conteúdos e materiais (1890-1930)**. 2020. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CASSAB, M. **A emergência da disciplina biologia escolar (1961-1981): renovação e tradição**. 225 f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Educação em revista**: a imprensa periódica e história da educação. São Paulo: Escriculturas, 2002.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

FARIAS, G. B. **A disciplina escolar história natural em Pernambuco e os livros didáticos de Valdemar de Oliveira**. 2020. 332 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

FERNANDES, A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. 2. ed. Brasília: EdUnB, 2000.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

JACOB, F. **A lógica da vida**: uma história da hereditariedade. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

KRASILCHIK, M. **O ensino de Biologia em São Paulo**: fases de renovação. São Paulo, 1972. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.

MARANDINO, M; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MAYR, E. **Biologia, ciência única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ROQUETE, D. A. G. **Modernização e retórica evolucionista no currículo de biologia**: investigando livros didáticos das décadas de 1960/70. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, M. C. F. S. **A biologia de Cândido de Mello Leitão e a história natural de Waldemiro Alves Potsch**: professores autores e livros didáticos - conhecimento e poder em disputa na constituição da Biologia escolar (1931 - 1951). 2013. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SELLES, S. E. A produção dos BSCS: livros didáticos e história da disciplina escolar biologia. In: Simpósio Internacional do Livro Didático, I, 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2007.

CAMPAGNOLI, R. F.; SELLES, S. E. Produção curricular nos anos 1950/70: tradução e adaptação da versão verde dos BSCS. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 7, 2008, Porto/Portugal. **Anais [...]**. Porto/Portugal, 2008.

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

Fontes

ABREU, J. Prefácio. FROTA-PESSOA, O. **Biologia na escola secundária**. Rio de Janeiro: INEP, 1960, p. 05-06.

BACILA, M. A importância da bioquímica na evolução das ciências biológicas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 8, n. 4, dez., p. 219-232, 1956.

BICUDO, J. C. **O ensino secundário no Brasil e sua atual legislação (de 1931 a 1941 inclusive)**. São Paulo: José Magalhães, 1942.

BRASIL. CFE/CEPM. **Indicação s/n./62, de 24 de abril de 1962**. Normas para o ensino médio. São Paulo: Campanha Editora Nacional, 1969.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm.. Acesso 25 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.054, de 12 de março de 1946**. Substitui a disciplina Biologia pela de História Natural da Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decrei/1940-1949/decreto-lei-9054-12-marco-1946-417017-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 28 de mar. 2020.

CUNHA, A. B. Biologia na escola secundária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXXV, n. 82, abr./jun., p. 147-148, 1961.

CURSOS do IBECC sobre prática do ensino de ciências. **Correio Paulistano**, São Paulo, ano 106, n. 31.862, p. 07, 10 fev. 1960.

FROTA-PESSOA, O. **Biologia na escola secundária**. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

FROTA-PESSOA, O. Ensino secundário. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n. V, v. 1, p. 47-48, 1953.

FROTA-PESSOA, O. Meios para intensificar a contribuição da escola à compreensão e utilização das descobertas científicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XXVI, n. 64, out./dez., p. 60-72, 1956.

IBECC/SÃO PAULO. **Organizações para o desenvolvimento da educação em ciências**. São Paulo, 12 p., 1968.

INEP. **Ensino secundário no Brasil**: organização, legislação vigente e programas. Rio de Janeiro: INEP, 1952.

LEITÃO, C. F. M. **Biologia geral**. 2. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1940.

MOURÃO, C. A. Sobre o ensino dos ácidos nucleicos no curso secundário. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 15, n. 3, set., p. 235, 1963.

NARCHI, W. O ensino prático de zoologia no curso médio. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 12, n. 3-4, dez., p. 162, 1960.

O ENSINO de história natural. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, ano LXI, n. 5.446, p. 04, 26 mar., 1946.

PARANÁ. CEE. **Resolução n. 26, de 7 de dezembro de 1965**. Estabelece as bases curriculares do ensino médio para os estabelecimentos integrais do sistema estadual de ensino. Curitiba, 1965.

RAWITSCHER, F. Ensino. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 1, n. 4, out., p. 210-214, 1949.

ROSA, C. N. Clubes de ciências. **Revista Escola Secundária**, Rio de Janeiro, n. 9, jun., p. 36-40, 1959.

ROSA, C. N. Ensino prático nos cursos secundários. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 9, n. 4, dez., p. 235-236, 1957.

ROSA, C. N. Um clube de biologia. In: FROTA-PESSOA, O. **Biologia na escola secundária**. Rio de Janeiro: INEP, 1960, p. 36-38.

SÃO PAULO. CEE. **Resolução n. 7, de 23 de dezembro de 1963**. Fixa novos critérios para a organização dos currículos de nível médio. São Paulo, 1963.

SAWAYA, P. Concurso para a cadeira de história natural no magistério secundário. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 1, n. 1-2, jan./abr., p. 40-42, 1949a.

SAWAYA, P. Ensino da biologia nas escolas secundárias. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 8, n. 2, jun., p. 119, 1956.

SAWAYA, P. O ensino das ciências biológicas nas escolas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. V, n. 2, jun., p. 98, 1953.

SAWAYA, P. O ensino de história natural nos cursos secundários. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 1, n. 4, out., p. 214-215, 1949b.

SBPC. Ensino e Progresso da Ciência. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 3, n. 4, dez., p. 229-231, 1951.

SCHULTZ, A. R. Sobre o ensino de botânica no curso secundário. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 12, n. 1, mar., p. 37-38, 1960.

AUTORAS E AUTORES

Ana Clara Bortoleto Nery: Professora Titular da Universidade Estadual Paulista– UNESP. Docente da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação, campus de Marília. Investigadora da área de História da Educação nos seguintes temas: biblioteca escolar, escola normal e imprensa periódica. Autora do livro *A Sociedade de Educação de São Paulo* (Ed. Unesp, 2009) e de artigos e capítulos de livros publicados em importantes meios. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação e Formação de Educadores – GEPAEFE. Membro da ISCHE e da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). Editora de Seção da revista *Cadernos CEDES*. Bolsista 1D PQ/CNPq. Cf.: <http://lattes.cnpq.br/2576247757923028>. E-mail: ana-clara.nery@unesp.br.

Carlos Alberto Diniz é Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Câmpus Marília. Possui Pós-Doutorado e Mestrado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Câmpus Araraquara. Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Uniseb e em Tecnologia em Processamento de Dados pela Fatec - Faculdade de Tecnologia de Taquaritinga. Docente da Etec Sylvio de Mattos Carvalho - Unidade 103 do Centro Paula Souza desde outubro de 2003, exerce atualmente a função de Coordenador Pedagógico nessa instituição, onde também desempenhou as funções de Diretor de Escola, Coordenador de Curso das Habilitações Profissionais de Técnico em Eletrônica e Técnico em Mecatrônica e Orientador de Estágio.

Ilka Miglio de Mesquita Professora de História com Estágio Pós Doutoral em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia

(UFU); Especialização em História Moderna e Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Atualmente é Professora visitante na Universidade de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado Profissional (PPGE), Departamento de Ciências da Educação (DCIE). E-mail: ilkami-glio@gmail.com; immesquita@uesc.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4750940229067933> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5071-2415>

Kalline Laira Lima dos Santos é Graduada em História pela Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina (2016). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação UNESP- Faculdade de Ciências e Filosofia, Marília, São Paulo. Tem interesse nos estudos sobre História e Historiografia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação média, filosofia da educação, nova história política, educação e políticas públicas e história moderna e social da educação.

Manuela Garcia de Oliveira é Graduada em Letras/Língua Portuguesa e Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (UPE), Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE). E-mail: manuela.garcia@unesp.br CV: <http://lattes.cnpq.br/5037045494505166> ORCID: 0000-0002-8462-6216

Maria Socorro Castelo Branco Santana Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2008) ; É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí(2011) e Doutora em Educação (2023) pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília. É professora efetiva dedicação exclusiva da Universidade Estadual do Piauí no curso de Pedagogia. Foi coordenadora do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Campus Antônio Giovanne Alves de Sousa e foi coordenadora de área do PIBID. Trabalha especificamente com história da educação rural.

Noely Costa Dias Garcia, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS. Licenciada em História pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Especialista em Educação, Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/ UEMS. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP-Marília. É professora efetiva da Educação Básica – Ensino Fundamental I na rede Municipal de Ensino de Paranaíba/ MS. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE). Desenvolve pesquisas sobre formação de professores e história da educação rural. ORCID:0000-0001-6405-7899

Rony Rei do Nascimento Silva, professor Titular I da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPED), da Universidade Tiradentes (Unit). Professor Substituto da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”- Unesp, Campus Marília (2021). Email: rony.rei@unesp.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2195-9459>

Rosa Fátima de Souza Chaloba é docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brasil e investigadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. É vice-presidente da Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED/ Região Sudeste (gestão 2023 – 2025). Atua como membro do Comitê de Área de Ciências Humanas e Sociais da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Mestre em Educação pela Unicamp e Doutorado em Educação pela USP. Realizou o doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona e pós-doutorado na School of Education – University of Wisconsin – EUA. Professora Visitante na Universidad de Santiago de Compostela, Universidade de Lisboa e no Colegio de San Luis, Centro Público de Investigación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Investiga os seguintes temas: cultura escolar, história da educação (ensino primário e secundário), história do currículo, cultura escolar e patrimônio histórico educativo.

Tiago Rodrigues da Silva é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação - Unesp - Faculdade de Filosofia e Ciências - Marília-SP. Formação em Ciências Biológicas - IFMA/Timon. Atua principalmente nos seguintes temas: história e memória de instituições escolares (primária, secundária e normal), história do currículo e das disciplinas escolares (ensino de ciências e biologia). E-mail: tiagoroiz.silva@gmail.com CV: <http://lattes.cnpq.br/7913297134958091> ID: <https://orcid.org/0000-0002-8325-7340>

Kamila Cristina Evaristo Leite Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara. Mestre (bolsista CAPES) e Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências Unesp-Campus de Marília, membro do Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil (GPHELLB) e Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Cultura e Instituições Escolares (GEPCIE). Professora Coordenadora Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, na Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Desenvolve pesquisa na área da Educação; História da Educação; Formação de Professores; Educação Rural.

Simone Burioli Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara, 2020), doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2016), mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2009), possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL 2010-Atual), na área de História da Educação e também professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL. Faz parte do Laboratório de Ensino e Pesquisa em História da Educação - LEPHE/UEL e do projeto MEL - Museu Escolar de Londrina. Comissão de Pesquisa do Departamento de Educação (2022-2024). É Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Culturas e Práticas - GEPHECP. É membro da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, instituições educativas, educação rural, fontes, arquivos escolares, imprensa pedagógica, pesquisa educacional e formação de professores. Email: prof.simone@uel.br

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Taciana Oliveira

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial
labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

ISBN 978-65-5954-602-2



9 786559 546022