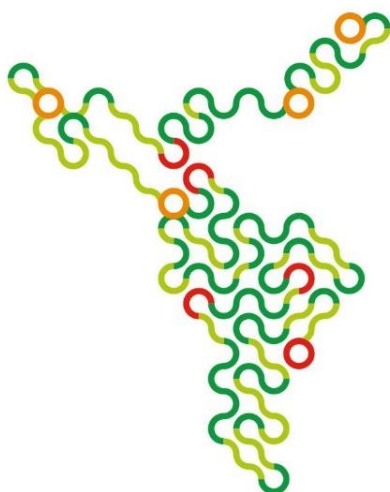


ANAIS DO EVENTO



III CONGRESSO
IBERO-AMERICANO
DE HUMANIDADES,
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:
**Produção e democratização
do conhecimento na
Ibero-América**

22 a 25 de maio de 2018

 Apoio:



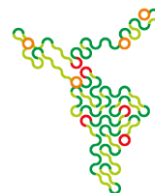
 Realização:



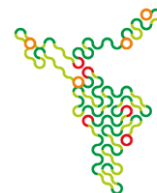
PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica



Universidade do Extremo Sul Catarinense
III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e
Educação
Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL



TRABALHOS

PRIMEIRA REUNIÃO ECONÔMICA-AGRÍCOLA DE SANTA CATARINA (1947): PROPOSTAS PARA O ENSINO AGRÍCOLA	3
Marilândes Mól Ribeiro de Melo; Gisele Gutstein Guttschow	
A EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA E EM SERGIPE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E JOSÉ ANTONIO NUNES MENDONÇA	16
Maryluze Souza Santos Siqueira; Elaine Aparecida Pereira Teixeira	
CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL CLEMENTINO COELHO (PETROLINA – PE, 1977 A 1984): ORIGEM E CARACTERÍSTICAS	29
Manuela Garcia de Oliveira; Virgínia Pereira da Silva de Ávila	



PRIMEIRA REUNIÃO ECONÔMICA-AGRÍCOLA DE SANTA CATARINA (1947): PROPOSTAS PARA O ENSINO AGRÍCOLA

Marilândes Mól Ribeiro de Melo¹
Gisele Gutstein Guttschow²

Resumo: No ano de 1947, entre os dias primeiro a quatro de maio, foi realizada na capital catarinense, Florianópolis, por meio da Secretaria da Viação, Obras Públicas e Agricultura, a primeira Reunião Econômica-Agrícola. Esta indicou o ensino voltado à modalidade agrícola como um dos fatores responsáveis por contribuir com o agricultor e sua família, para alcançarem uma maior produtividade da terra, que serviria tanto para o sustento familiar, quanto para a venda dos produtos ao mercado consumidor. A Reunião contou com a participação de entidades e seus devidos agentes, num conjunto de representações acerca de propostas de melhoria da situação da economia agrícola e pecuária catarinense, traduzidas e organizadas nos Anais do evento. No que diz respeito o ensino agrícola, os membros da comissão refletiram sobre propostas elaboradas por um ou mais autores acerca desse ensino no estado e emitiram um parecer final. Nesse aspecto, este artigo analisa as propostas veiculadas para o ensino agrícola na primeira Reunião Econômica-Agrícola de Santa Catarina. A fonte explorada para esta produção foi a seção de número oito dos Anais desse evento; esta era destinada às proposições do Ensino Agrícola para o Estado de Santa Catarina e foi organizada em três temáticas: Escolas Práticas de Agricultura; Clubes Agrícolas e Bolsas de estudo.

Palavras-chave: Propostas. Ensino Agrícola. Santa Catarina.

FIRST ECONOMIC-AGRICULTURAL MEETING OF SANTA CATARINA (1947): PROPOSALS FOR AGRICULTURAL EDUCATION

Abstract: In the year 1947, from the first to the fourth of May, the first Economic-Agricultural Meeting was held in the capital of Florianópolis, Santa Catarina, through the Secretariat of the Road, Public Works and Agriculture. This indicated the teaching directed to the agricultural modality as one of the factors responsible for contributing to the farmer and his family, to reach a higher productivity of the land, that would serve both for the family sustenance and for the sale of the products to the consumer market. The Meeting was attended by entities and their agents, in a set of representations about proposals to improve the situation of the agricultural and livestock economy in Santa Catarina, translated and organized in the Annals of the event. Regarding agricultural education, the members of the commission reflected on proposals drawn up by one or more authors about this teaching in the state and issued a final opinion. In this aspect, this article analyzes the proposals presented for agricultural education in the first Economic-Agricultural Meeting of Santa Catarina. The source

¹ Doutora em Educação (UFSC), atualmente é professora no Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, Santa Catarina, Brasil.

² Doutora em Educação (UFPR), atualmente é professora no Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari, Santa Catarina, Brasil.



exploited for this production was the section number eight of the Annals of this event; this one was destined to the proposals of the Agricultural Teaching for the State of Santa Catarina and was organized in three thematic ones: Practical Schools of Agriculture; Agricultural Clubs and Scholarships.

Keywords: Proposals. Agricultural Education. Santa Catarina

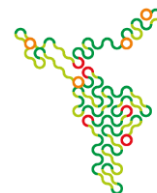
Ideias introdutórias

No ano de 1947, precisamente entre os dias primeiro a quatro de maio, foi realizada na capital catarinense, Florianópolis, por meio da Secretaria da Viação, Obras Públicas e Agricultura, a primeira Reunião Econômica-Agrícola de Santa Catarina. A sessão solene de abertura foi presidida pelo então governador do Estado Aderbal Ramos da Silva, no edifício da Cruz Vermelha. Na sessão de instalação da reunião, Leoberto Leal, Secretário da Viação, Obras Públicas e Agricultura, proferiu um discurso no qual indicou a intenção do evento:

Fixar pontos de vista, elaborar exposições, traçar roteiros que, sintetizados em indicações cujo acerto é oportunidade o plenário ateste, [...] de constituir a contribuição dos que se batem pelo nosso progresso na pecuária, na agricultura, na economia rural, na colonização, na meteorologia, na silvicultura, na mineração, no **ensino agrícola**¹, à ação do governo que, segundo feliz assertiva de V. Excia, ‘deve se dirigir, forte e sem delongas, no sentido de propiciar ao lavrador’ – e ao produtor em geral – ‘condições e regalias que lhe permitam produzir mais e melhor’ (ANAIS, 1947, p. 5).

A Reunião Econômica-Agrícola demonstrou que o ensino voltado à modalidade agrícola era um dos agentes de contribuição ao agricultor e sua família, no aspecto de alcançarem uma maior produtividade da terra, tanto para o sustento familiar, quanto para a venda dos produtos ao mercado consumidor. Na mensagem proferida à Assembleia Legislativa no ano de 1948, foi feita uma referência, pelo então governador, Aderbal Ramos da Silva, a Reunião Econômico-Agrícola: dentre seus objetivos o primeiro destinou-se a “consagrar os Agricultores, Veterinários, Técnicos e Práticas Rurais, interessados e convidados especiais, para a apresentação, explanação, estudo e debates das questões relacionadas com a vida rural” (SANTA CATARINA, 1948, p. 135).

¹ Grifo nosso.



Essa reunião contou com a participação de entidades e seus devidos agentes, num conjunto de representações acerca de propostas de melhoria da situação da economia agrícola e pecuária catarinenses, traduzidas e organizadas nos Anais do evento. A seção de número oito dos Anais foi destinada às proposições para o Ensino Agrícola em Santa Catarina e foi analisada por uma comissão que estabeleceu três temáticas: 1- Escolas Práticas de Agricultura; 2 - Clubes Agrícolas e 3- Bolsas de Estudo. Os membros da comissão refletiram sobre propostas elaboradas por um ou mais autores acerca desse ensino e emitiram um parecer ao final. Assim sendo, este artigo analisa as propostas veiculadas para o ensino agrícola na Reunião supracitada nesses três aspectos, tendo como fonte os dados coligidos na seção de número oito dos Anais desse evento.

Proposições relativas a Escolas Práticas de Agricultura: criação e manutenção

Dentre as proposições que compõem a seção oito, estão as de número 15, 16 e 17 que defendem a tese de tornar as Escolas Práticas de Agricultura em Santa Catarina mais autônomas e independentes de outros órgãos. Os Anais da Reunião mostram que havia duas escolas² no estado: a Vidal Ramos, de Canoinhas e a Caetano Costa de Lages. Na relação das pessoas que compareceram na Reunião apenas o diretor, o engenheiro agrônomo José Rodrigues de Oliveira, da Escola Prática de Agricultura Vidal Ramos esteve presente.

José Rodrigues de Oliveira sugeriu na proposição de número 15 a separação das Escolas Práticas de Agricultura do órgão Campo de Sementes³: nela o autor não justificou os motivos para a separação das escolas do órgão citado; é interessante notar que das sete propostas deste item para nenhuma delas foi dada uma explicação. Idêntica é a proposição de número 17, elaborada pelo autor Jonas Bayer de Amorim, que justificou a separação das Escolas Práticas do órgão Campo de Sementes sob três aspectos: a subordinação das escolas ao órgão Campo de Sementes sobrecarregava os técnicos deste estabelecimento, pois eles dividiam seu tempo com as atividades que exerciam no órgão e as aulas que ministravam nas Escolas Práticas. Como segunda justificativa está o fato de que

² O trabalho de Brognoli (1998) investigou estas duas escolas.

³ Não foram encontradas pesquisas e informações sobre o órgão Campo de Sementes.



em função das atividades exercidas pelos funcionários no Campo de Sementes, eles tinham que se ausentar das aulas para atenderem aos agricultores que solicitavam sua ajuda na aquisição de sementes, maquinário e outras consultas; os alunos na Escola Prática ficavam sem seus professores para ministrarem as aulas (ANAIS, 1947).

A terceira justificativa esclareceu que havia falta de professoras normalistas nas Escolas Práticas de Agricultura; com esta carência os técnicos/professores do órgão Campo de Sementes ficavam carregados em demasia com as aulas. Segundo os Anais (1947), estes profissionais chegavam a lecionar oito disciplinas e muitas vezes sobre assuntos que não eram próprios de sua área de formação; isso demandava estudo redobrado de matérias com a intenção de repassá-las aos alunos (ANAIS, 1947).

É interessante observar que esta proposição indicou dificuldades enfrentadas pelas escolas de ensino agrícola e pelo órgão do ramo agrícola, o Campo de Sementes. Ficou evidente a sobrecarga dos técnicos que atuavam neste órgão e nas Escolas Práticas de Agricultura, ministrando aulas de cunho técnico e cobrindo a carência de professores das disciplinas de cultura geral.

A proposição de número 15 indicou também a adaptação do Decreto 170⁴ ao Decreto-Lei Federal nº. 9.613 - Lei Orgânica do Ensino Agrícola -, sugerindo a mudança do período de férias das Escolas Práticas de Agricultura para os meses de junho e agosto, e também entre o período de 21 de dezembro a 7 de janeiro. O autor justificou esta alteração fazendo a seguinte ressalva: o período de férias sugerido foge às determinações da lei, mas ela se torna viável em função do clima dos períodos citados acima; o clima acarreta a falta de hortaliças e frutas no início do inverno e no auge do verão. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola determinava que o período de férias fosse de 21 de dezembro a 19 de fevereiro e de 16 de julho a 30 do mesmo mês. As justificativas feitas pelo autor para alterar o

⁴ Até o momento não foi encontrado na legislação de Santa Catarina este decreto ou até mesmo um decreto relativo ao ensino agrícola para atestar o ajustamento que foi pretendido, talvez o número do decreto tenha sido datilografado equivocadamente. O encontro deste documento é relevante para a compreensão da adaptação sugerida ao Decreto - Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946.



período de férias mostram que ele tinha ciência das regulamentações da lei, mas que, devido à situação climática do estado, o período de férias não era propício ao desenvolvimento das atividades práticas na escola de modalidade agrícola no estado catarinense, pois acarretava a falta de produtos.

A proposição de número 16, elaborada por Clóvis da Costa Ribeiro, estabeleceu que as Escolas Práticas de Agricultura fossem separadas do Serviço de Fomento da Produção Vegetal. O autor esclareceu que tudo o que estava sendo produzido dentro dos estabelecimentos destas escolas deveria permanecer nelas, como forma de mantê-las em funcionamento, e não para a distribuição da sua produção aos agricultores da região. Esta distribuição aos agricultores ficaria a cargo do Serviço de Fomento da Produção Agrícola (ANAIS, 1947). O autor desta proposição objetivava dimensionar que as escolas práticas de agricultura estavam adquirindo uma especificidade: ministrar o ensino agrícola; o excedente produzido nelas competia naquele momento a outro órgão e não à escola.

Após observarmos as proposições anteriores, encontramos na mensagem pronunciada à Assembleia Legislativa em 15 de abril de 1951, pelo governador Irineu Bornhausen, ou seja, quatro anos após a reunião na capital, a constatação de que a quantidade das Escolas Práticas de Agricultura não se alterou: “são duas as Escolas de Agricultura: a ‘Vidal Ramos’ de Canoinhas e a ‘Caetano Costa’ de Lages” (SANTA CATARINA, 1951, p. 23). O ex-governador anuncia a situação na qual se encontravam essas duas escolas:

O programa de disciplina está merecendo revisão, com ampliação das aulas práticas. A falta de corpo docente completo e de professores especiais tem contribuído, também, para diminuir a eficiência do ensino. A fuga dos diplomados às atividades agrícolas tem prejudicado profundamente o cumprimento da finalidade [...] das Escolas, qual seja a de preparar homens para o campo (SANTA CATARINA, 1951, p. 23-24).

A citação acima permite identificar as dificuldades que essas escolas enfrentavam naquele período e a proposta de formação para o trabalho agrícola pensada para os seus egressos: preparação de mão de obra qualificada para o trabalho no campo. Irineu Bornhausen também abordou outro assunto referente à maioria dos egressos: “valendo-se do conhecimento teórico que adquirem, inclusive das disciplinas fundamentais, preferem encostar-se a cargos públicos ou a empregos outros que [...] lhes permitam fruir do ambiente das cidades” (SANTA CATARINA, 1951, p. 23 e 24).

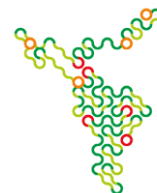


Neste aspecto destacamos que o estado catarinense, mesmo que vagarosamente, trabalhava na construção de um processo de modernização pensado não somente para as cidades, mas também do campo, por meio de um investimento em processo de industrialização e de cientificação do trato com a agricultura; assim a escola desponta como um lugar de possibilidade de construção desse processo e visava “contribuir para a permanência da população em seu próprio ambiente, onde seria educada de acordo com padrões ‘universais’ de comportamento, num processo em que o ‘moderno’ deveria suplantir o ‘rústico’ e o ‘arcaico’ que ainda se fizesse presente” (PEREIRA, 2014, p. 18). Do mesmo modo como interpreta Pereira (2014, p. 65) podemos caracterizar o ensino agrícola “como processo e como projeto de superação do tradicional e do arcaico, objetivando alcançar o moderno que, neste caso, está ligado a conceitos, como novo, atual, produtivo, objetivo, racional”.

A realidade do meio rural catarinense demonstrava que a economia no fim da década de 1940 e no início dos anos de 1950 estava baseada na agricultura e na pecuária de pequena propriedade. Fica evidente que a manutenção das duas Escolas Práticas de Agricultura, não as legitimava como modernizadoras das práticas agrícolas desenvolvidas no período, e muito menos que a educação agrícola despontava como prioridade. A economia catarinense foi alvo também de pesquisas dos técnicos da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): uma monografia⁵ elaborada em 1958 tratou sobre o desenvolvimento econômico do Estado.

O estudo abordou no item denominado “assistência à agricultura”, que o investimento nesse setor foi “destinado a atender a um serviço de assistência mais efetiva à lavoura e à pecuária” e se projetou “com [...] a instalação de novos serviços [...]; um Instituto Agrícola e Industrial, e escolas práticas de agricultura em Lages e Canoinhas” (CAPES, 1958, p. 84). Este apontamento reforça que investimentos deveriam ser feitos nas escolas agrícolas nos municípios de Lages e Canoinhas, além de maiores recursos investidos no setor agrícola, corroborando com a proposição de número 18 dos Anais do evento em Florianópolis no ano de 1947. A proposta recomendava ao Governo a criação de novas Escolas Práticas de Agricultura e estabelecia a fundação de uma escola para cada quatro municípios de Santa Catarina, o que totalizaria 11 Escolas Práticas de Agricultura no estado, e propôs

⁵ Esta monografia fez parte de uma série denominada Estudos de Desenvolvimento Regional.

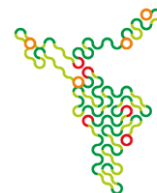


também a ampliação das escolas desta natureza estabelecidas nos municípios de Canoinhas e Lages (ANAIS, 1947).

O cenário descrito era conhecido pelos participantes da Reunião, considerando que a proposição de número 20, elaborada por José Rodrigues de Oliveira, foi construída com a defesa de aproveitar egressos, formados nas Escolas Práticas de Agricultura, em cargos públicos, com a seguinte prerrogativa do parecer da quinta comissão: “reorganização dos quadros estaduais em cada dependência da produção animal e vegetal, lugares de Práticos Rurais, que deverão servir preterivelmente nas zonas de onde provieram” (ANAIS, 1947, p. 269). Essa premissa defendeu a ideia de aproveitar os egressos para cargos públicos ou outros postos de trabalho sob a condição de que tais cargos fossem assumidos nas localidades em que eles residiam.

Outra situação exposta na Mensagem de 1951, diz respeito ao número reduzido de ingressantes nas Escolas Práticas de Agricultura: Santa Catarina possuía naquele período “bem mais de um milhão de habitantes e que tem na agricultura uma de suas principais riquezas” (SANTA CATARINA, 1951, p. 24). Nos anos de 1950 a população catarinense girava em torno de 1.560.502 habitantes; os que se dedicavam às atividades de agricultura, pecuária e silvicultura eram 298.408 trabalhadores, em relação a apenas 62.231 que estavam no setor da indústria de transformação (IBGE, 1952, p. 1 e 26). Esses dados endossam o que foi observado por Irineu Bornhausen, acerca do ramo de atividade que os catarinenses exerciam e com as observações feitas pelo estudo monográfico da Capes: “a agricultura catarinense caracteriza-se por uma razoável preponderância da pequena e média propriedade” (CAPES, 1958, p. 61) e reforçaram que estes minifúndios são de “um tipo de propriedade mais apto de ligar o homem à terra” (CAPES, 1958, p. 62).

Capdeville (1991) afirmou a educação agrícola no Brasil, principalmente a destinada ao ensino superior, ficou desprovida de interesse pelo fato de que a agricultura estava fundamentada no “latifúndio, na monocultura de exportação, [...] na abundância de terras novas e férteis e no descaso do manejo e preparação do solo, e exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho” e desta forma entendia-se “que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar” (CAPDEVILLE, 1991, p. 229-230).



Na contramão do latifúndio e da monocultura de exportação, a situação catarinense era a de subsistir em pequenas propriedades cultivando variados produtos e desenvolvendo uma pecuária doméstica: nesse aspecto observamos que o ingresso reduzido de estudantes nas escolas agrícolas se dava em função das escolas se localizarem em municípios pequenos, com um número reduzido de habitantes; assim sendo, os estudantes que se propuseram a estudar em uma escola agrícola foram proporcionalmente poucos; as famílias ao encaminharem seus filhos à escola, como consequência perdiam força de trabalho em suas propriedades; os que se formaram em um curso voltado às questões agrícolas aproveitavam a aquisição do capital escolar para sair de seu município de origem para uma cidade maior e com outras oportunidades de trabalho, fora do ambiente rural e da pequena propriedade.

Quando se refere a aquisição do capital escolar o sociólogo francês Pierre Bourdieu, contribuiu para a compreensão da existência de uma diversidade de capitais; nesse aspecto a instituição escolar configura-se como o *locus* para a aquisição desse capital; ter um volume maior ou menor dele implica estar posicionado em espaços sociais diferenciados. Esse capital, nesse período poderia também contribuir com o processo de mobilidade social desses agentes. Tal mobilidade se refere a saída de um indivíduo ou de um grupo, de uma posição social, para outra diferente da inicial. A ideia de mobilidade social segue na contramão das ideias de reprodução das classes; considerando que os agentes das classes desprivilegiadas possuem um volume insignificante de capital seja econômico, cultural, escolar dentre outros, não obstante a essa realidade, alguns agentes conseguem romper a saga e deslocar-se para outras posições sociais que lhes conferem estilos de vida mais distintos e os posicionam em espaços sociais diferenciados. Nesse sentido a aquisição do capital escolar foi um fator utilizado pelos estudantes como moeda de troca por cargos públicos ou outros postos de trabalho que lhes proporcionavam outros estilos de vida. A aquisição do capital escolar pode ter influenciado a falta de qualificação de mão de obra e infraestrutura no campo, uma vez que o egresso qualificado, que deveria prestar serviços à sua região de origem, mas buscava novas searas.

As proposições de número 19, 21 e 22 dos Anais (1947) recomendavam a criação de Escolas Agrícolas nos municípios de Biguaçu, Orleans e Tijucas. Os proponentes estavam cientes do reduzido número de escolas voltadas ao ensino agrícola no estado e ambientados com a criação da lei que



regulamentou esta modalidade de ensino no país. Justificaram suas propostas por entenderem que “grande é o número de filhos de lavradores que continuam na rotina da lavoura com métodos antiquados por falta de instrução agrícola” (ANAIS, 1947, p. 270) e assim, somente uma escola voltada às questões do campo poderia fornecer uma educação adequada e modernizada para o desenvolvimento da pequena propriedade.

A proposição de número 23 solicitou a criação de uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária na capital do Estado, Florianópolis; defendia que esta escola deveria ter a mesma organização e atenção dispensada à Faculdade de Direito, criada em 11 de fevereiro de 1932⁶. A sua justificativa 23⁷ considerou que para o desenvolvimento dos setores e serviços agrícolas catarinenses se fazia mister a formação de técnicos nesta área.

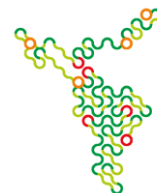
Proposições relativas a Clubes Agrícolas⁸ e Bolsas de estudo.

As proposições 25 e 26 juntamente com outra que não foi numerada, fazem menção às ideias de Alberto Torres e os simpatizantes da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Isso fornece elementos para concluir que os autores destas proposições estavam ambientados com as discussões que movimentaram a modalidade do ensino agrícola no país. A proposta sem numeração, por exemplo, sugeriu a criação, nas Escolas Práticas de Agricultura, de uma Semana do Agricultor, a ser realizada todos os anos no período de férias dos alunos, com a justificativa de ministrar aulas para os

⁶ A Faculdade de Direito fez parte de um complexo denominado Instituto Politécnico de Florianópolis, no qual vários cursos eram ministrados como, por exemplo, o de Agrimensura, até seu definitivo desmembramento na década de 1930 (KRELLING; BOITEUX, 2010).

⁷ A proposição de número 23 também indicou que a Estação Agronômica de Santa Catarina fosse transformada em patrimônio e sede da Escola Superior de Agricultura e Veterinária; recomendava também que a Fazenda Assis Brasil ficasse a disposição dos estudantes da escola superior para receberem as aulas práticas. A proposição estabelecia que também houvesse a criação e o funcionamento em comum de uma Escola Prática Rural junto à Escola Superior.

⁸ De acordo com D'AQUINO (1942, *apud* PEREIRA, 2014), no ano de 1938, existiam em Santa Catarina 143 clubes agrícolas, enquanto no ano de 1941, o número passara a 606.



agricultores, bem como demonstrar maquinários agrícolas e seus benefícios (ANAIS, 1947). Na mesma direção a proposição sugeriu promover uma Semana Rural, nos municípios catarinenses, com os lavradores e a participação dos agrônomos e técnicos, tanto para o esclarecimento de dúvidas dos agricultores, quanto para a fomentação de discussões acerca dos temas pertinentes da área agrícola e pecuária (ANAIS, 1947).

De acordo com Pereira (2014, p. 92) essa Sociedade esteve presente em terras catarinenses “por meio do incentivo aos Clubes Agrícolas, associações existentes nas escolas elementares com o fim de despertar nas crianças o apego a terra e às atividades desenvolvidas nos meios rurais, com fins à preparação para a vida em sociedade”. A pesquisadora baseada no relatório do Departamento de Educação do ano de 1936 demonstra que existiam “vinte e dois clubes distribuídos pelo Estado” cujo patrocínio era da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e do Ministério da Agricultura, por meio de assistência técnica.

Os trabalhos nos clubes agrícolas escolares são dirigidos para incrementar a policultura e proporcionar a aprendizagem de métodos agrícolas racionais, pondo em prática os princípios da agricultura científica e demonstrando o rendimento das criações e lavouras bem orientadas e tratadas (SANTA CATARINA, [1937?], s. p. *apud* PEREIRA, 2014, p. 92).

A organização das atividades dos Clubes Agrícolas estava relacionada com a realidade rural catarinense, que conforme afirmamos seguia na contramão do latifúndio e da monocultura de exportação, buscando a subsistência em pequenas propriedades cultivadas com produtos variados e desenvolvendo uma pecuária doméstica. Fiori (2002, p. 239) afirma que “esses Clubes passaram a receber também uma assistência técnica do Ministério da Agricultura, que se encarregava de fornecer sementes de árvores destinadas à ornamentação ou ao reflorestamento, e também frutíferas” e que nos seus primórdios “visavam atingir os objetivos do ruralismo e combater, com muita veemência, o êxodo rural” (FIORI, 2002, p. 240).

A proposição 26 escrita por José Nicolau Born e Heitor Wedekin solicitou um incentivo moral e monetário aos Clubes Agrícolas catarinenses; este incentivo deveria partir do Departamento de Educação e não da Secretaria de Agricultura do Estado. O ensino agrícola era de responsabilidade do



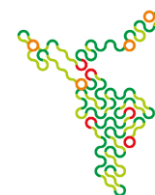
Ministério da Agricultura e houve num determinado período tensões entre este ministério e o da Educação, em função de o ensino de caráter rural não pertencer ao escopo do Ministério da Educação; o parecer de aprovação da quinta comissão, a respeito desta proposta, foi que houvesse um entendimento direto entre a Secretaria da Agricultura e o Departamento de Educação do Estado para que, objetivamente, ocorresse o incentivo aos Clubes Agrícolas (ANAI, 1947).

Em que pesem as responsabilidades do Departamento de Educação e da Secretaria da Agricultura com os Clubes, Fiori (2002, p. 241) demonstra que o objetivo dessas instituições de modo mais amplo era propiciar relações que preparassem “a vida em sociedade, através do exercício de atividades agropecuárias”. Entretanto, para esta pesquisadora “o grande objetivo pragmático, todavia, dirigia-se no sentido das atividades agrícolas desenvolvidas nos terrenos do estabelecimento escolar” (FIORI, 2002, p. 241). Isto é, os Clubes despontavam como lugar de exercitar o ruralismo pedagógico e o nacionalismo:

Na regularidade harmoniosa das hortas, na ornamentação florida dos jardins, adquire a criança o espírito de ordem, o hábito de observação, a reflexão, a prudência, a previsão, a firmeza da vontade, a energia, a afeição ao trabalho, pendores que nascem da luta consciente do homem com a Natureza e que somente se adquirem, atuando. Há de movimentar-se a criança atraída pelo trabalho e compreenderá o valor da cooperação e da disciplina. Sentir-se-á ela dominada pelo espírito de responsabilidade, e terá vontade de estudar, pois todas as atividades rurais, desenvolvidas no clube, terão necessidade das matérias estudadas na escola (SANTA CATARINA, 1941a, p.168).

O excerto acima ratifica que “a escola era vista como o lugar capaz de transformar o arcaico em moderno, tendo os professores importante papel nesta transformação” (PEREIRA, 2014, p. 66) e no que diz respeito às escolas agrícolas o objetivo era “a transformação de sujeitos rústicos e arcaicos” (PEREIRA, 2014, p. 102), em sujeitos capazes de gerir suas atividades no ambiente rural de maneira modernizada, por meio do trato científico com a terra.

A última proposição, a de número 27 feita por José Mendes Barcellos sugeriu que o Estado organizasse cursos rápidos nas áreas de Horticultura, Pomicultura e Pequenas Criações; estas poderiam ser avicultura, apicultura e cuniculturas, para os professores que lecionavam em escolas primárias da zona rural dos municípios. Solicita também que o órgão de Fomento Agrícola fornecesse aos professores instrução, sementes e instrumentos necessários para a confecção de pomares e hortas. Essas seriam realizadas pelos alunos por meio da formação que os professores receberam deste órgão



(ANAIIS, 1947). Esta proposição se preocupava com o processo formativo dos professores que exerciam sua função no ambiente rural.

Nesse aspecto a formação de professores e a exaltação de sua função como capaz de encaminhar o país na direção do desenvolvimento e da modernização, “os colocava como atores centrais na transformação social que se buscava realizar via ação da escola” (PEREIRA, 2014, p. 219). Assim, os professores precisavam ser capazes e minimamente preparados para alavancar a mudança, o que nem sempre ocorria na prática, pois o professorado em grande medida era leigo, ou refém de formação frágil, o que se constituía como um cenário corriqueiro na educação rural no que se refere à realidade de Santa Catarina (PEREIRA, 2014). Quanto às bolsas de estudo, não se debateu para além do item III, que diz respeito aos pressupostos do artigo 73 do Decreto-Lei Federal nº 9.613, que previa a elevação da competência pedagógica dos professores e orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola, por meio de cursos de aperfeiçoamento, visava também a organização de estágios especiais em estabelecimentos de exploração agrícola e a concessão de bolsas de estudo para viagem de professores ao estrangeiro.

Conclusão

É pertinente concluir que os proponentes partícipes da Reunião Econômico-Agrícola no ano de 1947 se apropriaram das orientações dispostas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 para compilar suas proposições para o ensino agrícola. A economia do estado catarinense estava baseada na agricultura de subsistência, de pequena propriedade com mão de obra familiar. Dessa forma, as propostas caminharam no sentido de criação de novas escolas na modalidade agrícola, tanto de nível técnico como superior; de organização de cursos rápidos às famílias de pequenos agricultores; cursos de aperfeiçoamento e semanas rurais dentre outros. Isto indica que não houve intenção de alterar a economia do estado para o latifúndio monocultor, mais sim de melhorar o cotidiano das famílias rurais catarinenses bem como a economia com a inserção de atividades, cursos e escolas de modalidade agrícola pautadas na cientificação da área. As proposições foram sedo construídas de tal modo que, em certo momento, seus objetivos de articulavam entre a criação e a resignificação de estabelecimentos agrícolas e demais atividades com a comunidade rural do estado de Santa Catarina. Escolas rurais, Clubes Agrícolas, Semanas Rurais dentre outros, estiveram presentes no cenário que



procurava desenhá-los como *locus* de constituição do catarinense moderno na primeira metade do século XX.

Referências

ANAIIS, Primeira reunião econômico-agrícola de Santa Catarina. Secretaria de Viação, Obras Públicas e Agricultura. Florianópolis. 1 a 4 de maio de 1947. Coleção Memória Tipográfica. Série Periódico. Tema: Agricultura. Arquivo Histórico de Joinville.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Les héritiers: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis(RJ): Vozes, 2008.

_____. As Contradições da herança In: In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Pierre Bourdieu, Escritos de educação**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007e. p. 229-238.

CAPDEVILLE, Guy. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 72, n. 172, p. 229-445, set./dez. 1991

FIORI, Neide Almeida. Clube agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 231-260, jul./dez.2002.

IBGE. **Censo Demográfico**: população e habitação. **Censo Econômico**: agrícola, industrial, comercial e dos serviços. Série regional. Parte XIX – Santa Catarina, 1952.

KRELLING, Carolina Malagoli; BOITEUX, José Arthur . **O Ensino Superior em Santa Catarina**: a fundação da Faculdade de Direito em Florianópolis na década de 1930. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de História), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. MODERNIZAR O ARCAICO: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (SANTA CATARINA 1942-1959). Dissertação (Mestrado em Educação); orientadora, Maria das Dores Daros - Florianópolis, SC, 2014.

SANTA CATARINA. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1948, pelo Governador Aderbal Ramos da Silva**. Florianópolis, 1948.

_____. **Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1951, pelo Governador Irineu Bornhausen**. Florianópolis, 1951.



A EDUCAÇÃO RURAL EM SANTA CATARINA E EM SERGIPE NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX: PERSPECTIVAS DE JOÃO ROBERTO MOREIRA E JOSÉ ANTONIO NUNES MENDONÇA

Maryluze Souza Santos Siqueira¹
Elaine Aparecida Pereira Teixeira²

Resumo: Neste artigo buscamos compreender aspectos da educação rural nas primeiras décadas do século XX nos estados de Santa Catarina e Sergipe por meio de uma análise comparada de duas obras: *A Educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação* e *A Educação em Sergipe (ano de 1956)*. A primeira delas foi escrita por João Roberto Moreira e publicada no ano de 1954; a segunda é de autoria de José Antonio Nunes Mendonça e foi lançada em 1958. Essas publicações integraram a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), criada em 1953 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) com o intuito de reunir estudos a respeito da situação educacional nos diversos estados do Brasil. Buscamos perceber em que contextos foram produzidas as obras, que posições seus autores ocupavam no cenário educacional e como abordaram a educação rural. O estudo está ancorado numa perspectiva comparada, considerando o que orienta Catani (2007) quando propõe a necessidade de conhecermos as especificidades regionais, considerando, por vezes, a heterogeneidade do ensino brasileiro.

Palavras-chave: Educação Rural. Santa Catarina. Sergipe.

RURAL EDUCATION IN SANTA CATARINA AND SERGIPE IN THE FIRST DECADES OF THE TWENTIETH CENTURY: PERSPECTIVES OF JOÃO ROBERTO MOREIRA AND JOSÉ ANTONIO NUNES MENDONÇA

Abstract: In this article we seek to understand the rural education aspects in the first decades of the twentieth century in the states of Santa Catarina and Sergipe through a comparative analysis of two works: *A Educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação* and *A Educação em Sergipe (ano de 1956)*. The first one was written by João Roberto Moreira and published in 1954; the second was written by José Antonio Nunes Mendonça and released in 1958. These publications were part of the Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme) and created in 1953 by the Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) to gather studies about the educational situation in the various states of Brazil. We sought to understand in which contexts the works were produced,

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT). Aracaju/SE, Brasil.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/SC, Brasil.



what positions their authors occupied in the educational scenario and how they approached rural education. The study is anchored in a comparative perspective, considering what Catani (2007) guides when he proposes the need of regional specificities knowledge, sometimes considering the heterogeneity of Brazilian education.

Keywords: Rural Education. Santa Catarina. Sergipe.

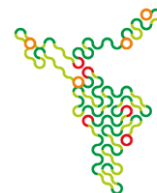
Introdução

A reflexão ora proposta é oriunda da parceria iniciada em 2017, durante nossa participação no Programa de Estímulo à Mobilidade e ao Aumento da Cooperação Acadêmica da Pós-Graduação em Sergipe (Promob)¹. As discussões então promovidas sobre a educação rural e suas especificidades nos estados brasileiros, instigaram-nos a realizar um estudo comparado. O que apresentamos aqui, portanto, diz respeito à expansão da escola primária rural e às iniciativas de formação de seus professores, em Santa Catarina e em Sergipe.

O século XX foi marcado por transformações sociais que afetaram tanto o mundo do trabalho, devido à modernização do setor produtivo, quanto o setor educacional que foi chamado para preparar o novo trabalhador. Contudo, o Brasil apresentava, nas primeiras décadas do século XX, problemas relacionados à educação, como as elevadas taxas de analfabetismo – especialmente nos meios rurais, onde estava concentrada a maioria da população.

Com o fim da II Guerra Mundial, os países desenvolvidos, como os Estados Unidos, passaram a difundir a crença no papel da educação para a promoção do desenvolvimento de países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil. Nesse contexto, as Ciências Sociais contribuíram, por meio de inquéritos, diagnósticos e planos de trabalho voltados para a educação e outros setores, na análise dos problemas sociais e sua relação com o desenvolvimento (DANIEL, 2008). Para a discussão aqui apresentada, assume relevância a orientação dos Estados Unidos e de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), os quais, naquele contexto, desenvolveram ações em diversas partes do mundo, inclusive na América Latina, tendo sido o Brasil contemplado por meio de acordos internacionais de cooperação técnica.

¹ Participaram do Promob docentes e discentes da UNIT, da UFSC e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O programa de cooperação acadêmica foi realizado em articulação com o Programa de Pesquisa *Moderno, Modernidade, Modernização: a educação nos projetos de Brasis – séc. XIX e XX* e financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (Fapitec/SE), em parceria com a Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para maiores informações, ver: <http://pensaraeducacao.com.br/pesquisa/>.



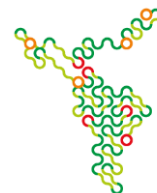
No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) promoveu estudos acerca da situação educacional, tendo como princípio a adoção do planejamento racional e científico com base em diagnósticos das especificidades regionais. A gestão de Anísio Teixeira à frente do Instituto (1952-1964) disseminou “estudos sobre a realidade nacional e sobre a situação educacional brasileira, ao lado da edição de manuais didáticos destinados à renovação das práticas pedagógicas em curso nas escolas primárias e secundárias do País” (XAVIER, 2008, p. 70).

Dentre as iniciativas de Anísio Teixeira está a criação da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), em julho de 1952 e da Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (Cileme), em março de 1953 (XAVIER, 2008). Em 1955, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), em algumas capitais do país. A partir de então, as funções da Cileme foram incorporadas ao CBPE.

No bojo das preocupações sociais e educacionais do período, a educação rural assumia certo protagonismo. Isso remete à reflexão sobre os projetos de modernização da educação no Brasil e os modelos de educação rural a eles atrelados e como os governos brasileiros nas esferas federal, estadual e municipal se articularam para defender, propor e executar seus projetos.

Em conformidade com o exposto, este artigo busca, por meio da história comparada, colaborar para a compreensão de aspectos da educação rural em Santa Catarina e em Sergipe, especificamente pela maneira como foram representados por João Roberto Moreira e José Antonio Nunes Mendonça, no que se refere à escola primária rural e à preparação de seus professores. Para Souza (2016, p. 835), a perspectiva da comparação está relacionada à “própria constituição histórica do sistema educacional brasileiro, caracterizado pela descentralização do ensino elementar e secundário”. Como consequência, é possível verificar diferenças regionais/estaduais em diversos aspectos da educação, inclusive quanto às desigualdades de oferta, na expansão e no funcionamento da educação primária rural, assim como na criação de cursos para formação de seus professores.² Catani (2007), por sua vez, propõe conhecermos as especificidades regionais, considerando a heterogeneidade do ensino brasileiro.

² Souza (2016) destaca um relativo impulso nos estudos comparativos de história da educação entre as regiões brasileiras. Alguns exemplos desses esforços podem ser encontrados em: Araújo, Souza e Pinto (2012); Souza, Silva e Sá (2013).



Nesse exercício de comparação, parte-se do pressuposto que tanto Moreira quanto Mendonça construíram seus repertórios com base nas experiências adquiridas ao longo da atuação profissional na educação, em articulação com suas redes de relações. Por meio de *performances*, defenderam concepções, teceram críticas e fizeram propostas em prol da modernização da educação rural. Repertório é aqui entendido como “conhecimento social sedimentado”, nos termos de Alonso (2012), como “entendimentos, memórias e acordos compartilhados”, “relações sociais, significados e ações amalgamadas em padrões conhecidos e recorrentes” (TILLY, 1995 apud ALONSO, 2012, p. 25), constituídos a partir de situações de confronto social e nas *performances* dos sujeitos ao mobilizarem diversos elementos culturais de forma contínua.

A educação dos meios rurais em Santa Catarina na análise de João Roberto Moreira

O catarinense João Roberto Moreira foi técnico do Inep e coordenador da Cileme. Seu livro *A educação em Santa Catarina: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação* foi lançado em 1954, como primeiro estudo da realidade brasileira publicado pela campanha. Conforme aponta Anísio Teixeira na Apresentação do livro: inicia a Cileme “uma série de estudos expositivos e interpretativos da organização e da extensão dos sistemas educacionais dos Estados brasileiros”. Cada uma das monografias será “entregue à responsabilidade pessoal do seu autor” e terá “aspectos próprios”. Com isso o objetivo do Inep é “fornecer aos estudiosos de educação panoramas e interpretações da escola brasileira, conforme funciona nos diferentes Estados” (TEIXEIRA, 1954, s/p).

A educação em Santa Catarina é um livro de 103 páginas divididas em onze capítulos. A escolha de retratar Santa Catarina teria se dado devido à trajetória do autor, já que aí trabalhara por um período de dez anos.

O estudo de Moreira embasou-se na “ecologia no seu sentido antrope-social”, na “educação comparada” e numa “apreciação qualitativa e extensiva da educação”, com foco na organização, nas formas de ensino e nos dados estáticos (MOREIRA, 1954, p. 11). Quanto à perspectiva da educação comparada, buscou perceber as semelhanças entre os aspectos do ensino em Santa Catarina e os das outras regiões do país.



Para Moreira (1954), dentre as necessidades de Santa Catarina no início do século XX, estavam as escolas e as vias de comunicação. A ausência de uma rede de ensino explicava a realidade da maioria da população analfabeta. A abertura de estradas possibilitou que a escola se expandisse de alguma forma, porém, a dispersão demográfica e a ausência de centros urbanos dificultavam esse movimento de expansão.

O autor explicita que no início da República, com exceção dos imigrantes alemães e italianos, o restante da população apresentava alto índice de analfabetismo. Além deste problema, a assimilação dos imigrantes foi outro desafio à insipiente escola catarinense. Os imigrantes alemães haviam criado suas escolas, que contavam com professores da própria localidade, o que teria dificultado a nacionalização, pois, dentre outros aspectos, o ensino era ministrado em língua alemã. Para Moreira, fora um erro a presença de colônias em que não havia a frequência das crianças à escola do estado.

No período da II Guerra Mundial, o governo brasileiro acirrou a política de nacionalização, fechando as escolas de imigrantes e abrindo escolas estaduais (que não foram suficientes para a demanda). Porque "desconfiava-se dos elementos de origem germânica" os professores "já não podiam ser recrutados no próprio ambiente local", o que levou à improvisação de novos docentes (MOREIRA, 1954, p. 38).

Moreira (1954, p. 21) considera que, tendo em vista as características de Santa Catarina (analfabetismo, colonização europeia e população esparsa), “os grupos escolares para os centros urbanos, as escolas reunidas para as sedes distritais ou comunidades de alguma densidade demográfica, e as escolas isoladas para as pequenas povoações ou ajuntamentos disseminados por todo o território estadual” foram uma configuração inicial adequada. Por ser, ainda nos anos 1950, um "Estado ruralizado sobretudo pelo seu sistema de propriedade, seu sistema rodoviário e pela natureza do solo e as disposições climáticas" o tipo de escola mais comum em Santa Catarina continuava a ser a escola isolada, com capacidade para 30 ou 40 alunos. (MOREIRA, 1954, p. 18).

Em sua visão, as escolas isoladas eram, de fato, isoladas, pois não estavam integradas a uma comunidade e recebiam pouquíssimas visitas (como a do inspetor escolar, uma ou duas vezes por ano). Seu público era formado por crianças da zona rural, muitas vezes oriundas de populações esparsas residentes próximas à escola. Assim, a instituição não sofria “influência imediata de uma comunidade” e dependia “demasiadamente do professor” (MOREIRA, 1954, p. 65-66). Este



costumava não ter formação adequada – em muitos casos, possuía sequer alguma formação pedagógica. Ficava “entregue a si mesmo”: se “interessado e capaz, a escola seria boa, se não, era apenas uma unidade com função apreciável” (MOREIRA, 1954, p. 66).

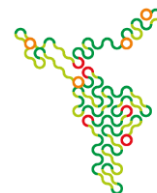
Moreira critica, nas escolas catarinenses, a “atitude autoritária, com programas e currículos pouco flexíveis, sem nenhuma integração ambiental, com ensino de tipo intelectual” (MOREIRA, 1954, p. 34). É como adepto do movimento pela Escola Nova que tem esse posicionamento. A denúncia de uma escola intelectualista, com currículos inadequados e sem relação com o meio social, aparece em diversas de suas análises.

A formação de professores é tratada com Moreira com recorrência no livro em tela: além de dois capítulos específicos, aparece em outras passagens da publicação. A falta de preparo dos professores é por ele citada, quando afirma que em Santa Catarina, “em 1940, 2/3 do professorado primário não tinha formação pedagógica especializada” (MOREIRA, 1954, p. 69); ou quando explicita que em 1953, dos 4818 professores, um total de 2783, era “constituída por extra-numerários, os quais não são nem normalistas, nem regentes com curso normal regional, nem sequer complementaristas. Trata-se de gente com simples curso primário, na sua maior parte” (MOREIRA, 1954, p. 69). Lamenta que, em Santa Catarina, os “concursos de admissão ou exames de licença” dos extra-numerários não estavam mais ocorrendo. Ao contrário, a nomeação era realizada, aparentemente, por critérios político partidários.

O autor fala sobre a configuração nos cursos de formação dos professores catarinenses em algumas das reformas educacionais implementadas, como as de 1911, 1935, e 1946. Esta última havia sido articulada em resposta à Lei Orgânica do Ensino Normal, de âmbito nacional.³ Segundo Moreira (1954, p. 80), o “sistema complexo e deficiente” instituído pela Lei Orgânica, elevou a demanda nos cursos normais, devido à equiparação dessa formação às outras modalidades de ensino secundário. Apesar disso, o crescimento do público dos cursos normais não estava auxiliando na resolução dos problemas educacionais, pois parte dos alunos não se dedicaria ao magistério.

Moreira afirma, ainda, que os cursos normais regionais, “cujo objetivo era formar professores para as escolas rurais”, deixavam de cumprir sua função: não obedeciam “a um critério regional”,

³ Trata-se da Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946 e da Lei Orgânica do Ensino Normal no Estado de Santa Catarina, Decreto-Lei n. 257, de 21 de outubro de 1946.



pois tinham “um só currículo e um só programa” (MOREIRA, 1954, p. 81-82). A localização dos cursos também contribuía para que não lograssem êxito, tendo em vista que alguns estavam em centros urbanos, apesar de destinados à preparação dos docentes do meio rural. A falta de pessoal especializado para atuar nas disciplinas dos cursos normais regionais existentes era outro desafio.

Moreira defendia que as escolas de formação de professores para a zona rural deveriam ter uma “orientação ruralista e regionalista, quanto aos seus processos, de modo que é difícil conceber uma rede delas, obedecendo a um só padrão, fixo e bem definido. Aqui, tanto quanto no ensino elementar, se impõe a escola diferenciada, com adequação ecológica e social” (1954, p. 84). Paralelo a isso, uma das saídas era selecionar o docente no meio social da escola, especialmente nas camadas populares.

Frente ao panorama apresentado e avaliando a realidade educacional catarinense do início dos anos 1950, conclui que “continuam os professores provisórios de escolas isoladas, sem formação pedagógica, em proporção que ultrapassa a 50% de todo o magistério primário” (MOREIRA, 1954, p. 86-87). A apreciação quanto à situação brasileira também não era muito animadora: “como no resto do Brasil, em relação aos outros sistemas estaduais, o catarinense nos dá a impressão de nítida hipertrofia, por um extraordinário desenvolvimento extensivo, sem correspondência qualitativa” (MOREIRA, 1954, p. 87).

A educação rural em Sergipe na visão de José Antonio Nunes Mendonça

O sergipano José Antônio Nunes Mendonça foi revisor da Imprensa Oficial de Sergipe, chefe da Secção de Seleção e Aperfeiçoamento do Departamento de Serviço Público de Sergipe e professor catedrático de Pedagogia do Instituto de Educação Rui Barbosa. A partir de 1956, passou a integrar o CBPE. Esses espaços de atuação permitiram que pudesse mobilizar seu repertório quando recebeu a incumbência de realizar o diagnóstico da situação educacional sergipana.

A Educação em Sergipe (ano de 1956) foi publicada pela Livraria Regina, de Aracaju/SE, no ano de 1958. O livro é composto por 210 páginas divididas em Introdução e mais oito capítulos.

Para realizar a pesquisa e a análise dos aspectos da educação sergipana, Mendonça se apropriou do trabalho de teóricos estrangeiros como Dewey, Durkheim, Decroly e de pesquisadores



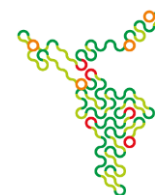
brasileiros, como Rui Barbosa, Anísio Teixeira, Alberto Torres, Lourenço Filho. Indica que usou as técnicas do método histórico e do *normative survey*, fazendo visitas, observações e realizando entrevistas.

No período de produção da obra, tanto o Brasil quanto Sergipe apresentavam predominância da população no meio rural e possuíam problemas de analfabetismo. Em 1950, dos brasileiros entre 15 anos ou mais, 56,1% eram analfabetos. E nessa mesma década, mais de 70% da população adulta da zona rural não dominava sequer os rudimentos da leitura e escrita (SILVA, 2016). Em Sergipe, a situação não era diferente. Segundo recenseamento de 1950, somente 33,63% dos habitantes sabiam ler e escrever. Da população de dez anos e acima desta faixa etária que não sabiam ler e escrever, 79,49% estavam na zona rural e dedicavam-se às atividades agropecuárias (MENDONÇA, 1958).

Em *A Educação em Sergipe*, Mendonça (1958) faz diversas críticas à escola, considerando-a intelectualista e desligada das necessidades do meio social. Dizia que a escola sergipana não levava em conta os interesses da criança, nem estava de acordo com sua vida cotidiana, necessidades e aptidões. Para tanto, embasado nos pressupostos da Escola Nova, defendia uma escola ativa e integrada ao meio.

O autor aborda outros aspectos da educação sergipana, chamando a atenção para a ineficiência do Serviço de Estatística Educacional e do Departamento de Educação do Estado, visto que não atuavam junto às redes de escolas no sentido de recolherem ou solicitarem os dados regularmente, o que dificultava organizar quadros estatísticos com fidedignidade e analisá-los com segurança. Destacou também o *déficit* escolar no estado e afirmou que a rede escolar era deficitária em relação à população escolarizável, posto que em 1956, das 120.000 crianças de 7 a 12 anos, apenas 49.309 estavam matriculadas.

É a partir desse cenário apresentado por Nunes Mendonça acerca da educação em Sergipe que buscamos o seu olhar para a educação rural e para as questões que afligiam a população rural sergipana. Quanto ao tipo de escola encontrada nesse meio, destaca a predominância das escolas isoladas, nas quais verificou precárias condições materiais e sanitárias, chegando muitas vezes a serem insalubres. Faltava-lhes aparelhamento, como carteiras para alunos e professores, quadro negro e livro didático.



Apresentou desencanto com a falta de qualidade do ensino, referindo-se ao uso dos velhos processos de alfabetização. Outro ponto para o qual chama atenção é a inexistência de atividades extraclasses, de atividades ligadas à agricultura ou indústrias rurais. E mais: “nenhuma ligação com a comunidade, que não sente o reflexo da atuação da escola. Divórcio completo entre a escola, a vida e o meio. Manifesta inoperância educativa” (MENDONÇA, 1958, p. 153).

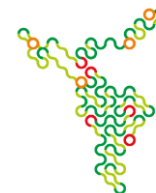
Um dos pontos apresentados como causa da má qualidade do ensino é a falta de qualificação docente.⁴ Defendia uma formação diferenciada para o professor rural em relação ao urbano, propondo a criação de um Curso Normal Rural no interior de Sergipe. Apesar de já ter sido criada em Sergipe uma Escola Normal Rural no município de Itabaiana, em 1949⁵, Mendonça (1958) não a menciona em sua obra. No entanto propõe: “poderia o Estado instalar, num dos municípios do interior, um Curso Normal Rural, intensivo, de dezoito meses, em regime de internato gratuito, para a preparação, em caráter de emergência, de professores rurais” (MENDONÇA, 1958, p. 177). Ele defendia que as candidatas deveriam ser selecionadas nas áreas rurais e que após a conclusão do curso fosse garantida a sua nomeação para o município de procedência. Deveria, também, ser-lhes assegurado o direito de completarem o nível mais elevado da formação profissional.

Mendonça (1958) apresenta que, para amenizar o problema do professor leigo no ensino rural sergipano, que chegava a mais de 80%, foi adotado um programa de emergência para a preparação desse professor, porém não fornece outros detalhes. Tece elogios à atuação do Inep na promoção de cursos para professores rurais em Sergipe. Quanto a este aspecto, é possível inferir que estava se referindo aos cursos de formação de professores rurais realizados em período de férias pelo Departamento de Educação, nos anos de 1949 e 1950, quando docentes dos diversos meios rurais do estado iam para a capital e, durante três meses, recebendo bolsa do Inep, tinham aulas práticas referentes às atividades rurais (SILVA, 2016; SIQUEIRA e BARRETO, 2017).

Em 1948, o Inep estabeleceu convênio com o governo de Sergipe para construção de escolas rurais. Esse plano de expansão das escolas rurais fora executado por Acrísio Cruz, diretor do

⁴ Em 1955, segundo dados do Serviço de Estatística Educacional, 88,4% dos professores rurais (estaduais e municipais) não possuíam diploma de curso normal (MENDONÇA, 1958, p. 150).

⁵ Foram criadas pela Lei n. 212, de 29 de novembro de 1949, duas Escolas Normais Rurais, situadas nas cidades de Itabaiana e Lagarto (SERGIPE, 1951 apud SILVA, 2016, p. 149). A primeira recebeu o nome de Escola Normal Murilo Braga, porém não foi encontrada em outros documentos a menção à Escola Normal Rural Sívio Romero, que deveria ser construída em Lagarto (SILVA, 2016).



Departamento de Educação, e financiado pelo Inep, sob comando de Murilo Braga de Carvalho.⁶ Deu-se a partir de um modelo de escola tipicamente rural, ratificado tanto na arquitetura, contendo amplo terreno e sala para moradia do professor anexa à escola, quanto na inclusão de atividades agrícolas nas práticas escolares, bem como na oferta de cursos de formação específica para os professores rurais (SILVA, 2016).

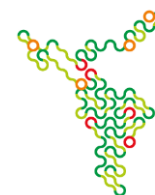
Contudo, para Mendonça (1958), o ensino ministrado nas escolas rurais, na década de 1950, não atendia à proposta do Inep para a escola típica rural. Afirma que as escolas rurais encontradas em Sergipe tinham essa denominação apenas por estarem localizadas no meio rural, pois “tudo revela a completa desarticulação com as realidades locais, a experiência e a psicologia do rurícola, e com as ocupações humanas peculiares do campo” (MENDONÇA, 1958, p. 150).

Nesse sentido, as escolas rurais sergipanas não contribuíam para o desenvolvimento do país ou ajudavam a combater o êxodo rural: “as escolas rurais sergipenses constituem verdadeiras **bombas de sucção do urbanismo** (grifo do autor), como diria o professor Lourenço Filho”. Elas “não concorrem para elevar os padrões de vida das comunidades rurais, e sim para formar desadaptados, para desarraigar o homem das atividades próprias do seu habitat” (MENDONÇA, 1958, p. 151).

Mendonça percebeu o baixo resultado da escola rural sergipana e destacou a pouca valorização que os pais dos alunos davam à instituição, o que ocasionava evasão escolar e reprovação. Não vendo utilidade no que a escola ensinava, os pais retiravam daí seus filhos, tão logo fosse necessário, e os direcionavam para as atividades agrícolas. A evasão também era causada pela não acomodação do ano letivo escolar, tendo em vista que estava desarticulado das peculiaridades regionais de semeadura e colheita (MENDONÇA, 1958). Além disso, muitos jovens, não tendo interesse pelo trabalho no campo, acabavam por “fugir dele”, migrando para os centros urbanos em busca de outras oportunidades.

Opondo-se a essa constatação, o autor defendeu que as escolas rurais deveriam constituir-se em verdadeiros centros educativos que fossem capazes de educar o homem do campo e prepará-lo para usufruir com racionalidade dos recursos disponíveis nos meios rurais. Propôs também que tais

⁶ Em Santa Catarina também foram localizados acordos com o Inep para a construção de prédios escolares, especialmente nos meios rurais. Para maiores detalhes, ver: Pereira, 2013.



escolas deveriam atingir toda a comunidade, melhorando sua vida econômica, política, social e cultural.

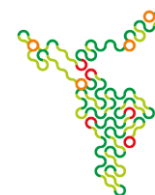
Considerações Finais

Ao tratar de Santa Catarina e de Sergipe, Moreira e Mendonça, respectivamente, trazem elementos que contribuem para uma história comparada. Além do que de comum abordaram sobre cada estado, importam também as diferenças, tendo em vista as especificidades de abordagem e de contexto sócio educacional. Parecia haver um *script* que os regia, seja no diagnóstico, seja propondo soluções, da mesma forma como repertórios comuns foram mobilizados para atender demandas de ordem teórica e/ou prática e que recaem nas *performances* por eles utilizadas.

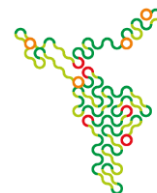
Moreira e Mendonça falam das condições culturais e escolares das realidades estudadas. De acordo com o projeto de Anísio Teixeira, isso traria panoramas e interpretações sobre a escola brasileira a partir de estudos e pesquisas que visaram à elaboração de políticas educacionais e aplicação de recursos no setor. Vale destacar que, naquele contexto, a melhoria nas condições educacionais atenderia também aos objetivos de desenvolvimento e modernização do país, especialmente das áreas rurais.

Isto posto, consideramos que por fazerem parte de uma rede de relações e estarem de alguma forma afinados a um mesmo projeto, Moreira e Mendonça (apesar das diferenças) apresentam pontos de convergência ao analisar os problemas educacionais de seus estados: a perspectiva da Escola Nova fundamentando as críticas em relação à escola existente; o destaque quanto ao predomínio da escola isolada e de suas más condições de funcionamento no que se refere aos meios rurais; a denúncia do problema da formação dos professores e da prevalência dos professores leigos e selecionados segundo critérios político-partidários; a defesa de que o docente deveria constituir-se como líder da comunidade, numa escola integrada ao meio social. Tais aproximações, assim como as diferenças encontradas nas duas obras em tela, trazem elementos para a composição de uma história comparada da educação rural no Brasil.

Referências



- ALONSO, A. Repertório, segundo Charles Tilly: história de um conceito. **Sociologia e Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 21-41, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752012000300021> Acesso em: 12 mai. 2018.
- ARAÚJO, J. C. S.; Souza, R. F.; Pinto, R. N. (Orgs.). **Escola primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.
- DANIEL, L. S. **João Roberto Moreira (1912-1967)**: itinerários para uma racionalidade ativa. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.
- DANIEL, L. S. João Roberto Moreira e o movimento pela Escola Nova em Santa Catarina (1934-1943). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 181-207, jul./dez. 2009a.
- CATANI, D. Escrever e comparar-se, mapear e apropriar-se: questões da pesquisa em história da educação. In: GATTI JUNIOR, D.; PINTASSILGO, J. (Orgs.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p. 165-182.
- MENDONÇA, J. A. N. **A Educação em Sergipe (ano de 1956)**. Aracaju: Livraria Regina Ltda, 1958.
- MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina**: sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. MEC/Inep/Cileme, 1954.
- PEREIRA, E. A. T. **Modernizar o arcaico**: discursos sobre a formação de professores para o meio rural (Santa Catarina 1942-1959). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- SILVA, R. R. N. **Memórias caleidoscópicas**: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947-1951). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tiradentes, 2016.
- SIQUEIRA, M. S. S.; BARRETO, R. A. D. N. Formação de professores e o projeto de modernização do rural em Sergipe (1940-1950). In: DAROS, M. D.; PEREIRA, E. A. T. (Orgs.). **Sentidos da educação e projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza, 2017. p. 135-158.
- SOUZA, R. F. Cruzando fronteiras regionais: repensando a história comparada da educação em âmbito nacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 833-850, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27547766003>>. Acesso em: 27 dez. 2017.



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, 2013.

TEIXEIRA, A. Apresentação. In: MOREIRA, J. R. **A educação em Santa Catarina:** sinopse apreciativa sobre a administração, as origens e a difusão de um sistema estadual de educação. MEC/Inep/Cileme, 1954.

XAVIER, L. N. A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965). In: MORAES, J.S. (Org.). **O Inep na visão de seus pesquisadores.** Brasília: Inep, 2008. p. 67-95.



CENTRO DE EDUCAÇÃO RURAL CLEMENTINO COELHO (PETROLINA – PE, 1977 A 1984): ORIGEM E CARACTERÍSTICAS

Manuela Garcia de Oliveira¹
Virgínia Pereira da Silva de Ávila²

Resumo: Este artigo é fruto de pesquisa de Mestrado em andamento, cujo objetivo é apresentar dados iniciais sobre a origem e características do primeiro Centro de Educação Rural (CERU) de Pernambuco, o CERU Clementino Coelho, situado na cidade de Petrolina. Por delimitação temporal elegem-se os anos de 1977 a 1984, o primeiro por se tratar da data de fundação escolar e o segundo em virtude de alteração curricular que retirou a disciplina que designava uma das características básicas da instituição, qual seja a ênfase nas técnicas agrícolas destinadas às turmas da 6^a a 8^a série do 1^o grau. O CERU Clementino Coelho compôs uma das unidades operativas do Sistema Integrado de Educação Rural – SIER. O sistema objetivava, em suma, uma transformação ampla no conceito de Escola Rural e sua redefinição como foco irradiador e como incorporador de toda a população no processo educativo. A análise segue os postulados teóricos do campo da História e Historiografia da Educação, em específico os estudos sobre Educação rural, Cultura escolar dentre outros. Os dados obtidos possibilitaram perceber que as características socioeconômicas e geográficas – respectivamente, potencialidade agrícola e clima semiárido – foram um dos fatores preponderantes para que Petrolina fosse contemplada com esse tipo de escola, bem como mostrou-se uma instalação necessária para viabilização do sistema educativo local.

Palavras-chave: Centro de Educação Rural. Origem e características. História.

CLEMENTINO COELHO RURAL EDUCATION CENTER (PETROLINA - PE, 1977 TO 1984): ORIGIN AND CHARACTERISTICS

Abstract: This article is the result of an ongoing Master's degree research, whose purpose is to present initial data about the origin and characteristics of the first CERU Clementino Coelho, located in the city of Petrolina, in Pernambuco. By temporal delimitation the years 1977 to 1984 are chosen, first because it is the date of school foundation and the second because of curricular alteration that removed the discipline that designated one of the basic characteristics of the institution, that is the emphasis in the techniques for grades 6 through 8 of the first grade. The CERU Clementino Coelho composed one of the operative units of the Integrated System of Rural Education - SIER. The system aimed, in short, a broad transformation in the concept of Rural School and its redefinition as an irradiating focus

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPP) da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, Brasil. E-mail: manu-garciah@hotmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Professora do quadro permanente da Universidade de Pernambuco, campus Petrolina, Brasil. Atua no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares. E-mail: virginia.avila@upe.br



and as incorporator of the entire population in the educational process. The analysis follows the theoretical postulates of the field of History and Historiography of Education, specifically the studies on Rural education, School Culture among others. The data obtained made it possible to perceive that the socioeconomic and geographic characteristics, respectively, agricultural potentiality and semi-arid climate were one of the main factors for Petrolina to be contemplated with this type of school, as well as a necessary installation to make feasible the local educational system.

Keywords: Rural Education Center. Origin and characteristics. History.

Algumas considerações iniciais

Neste trabalho, que é fruto de pesquisa em desenvolvimento, apresentamos dados iniciais sobre a origem e características do primeiro Centro de Educação Rural (CERU) de Pernambuco, o CERU Clementino Coelho, situado na cidade de Petrolina. Por delimitação temporal, elegem-se os anos de 1977 a 1984, o primeiro por se tratar da data de fundação escolar e o segundo em virtude de alteração curricular que retirou a disciplina que designava uma das características básicas da instituição, qual seja a ênfase nas técnicas agrícolas destinadas às turmas da 6ª a 8ª série do 1º grau.

O desenvolvimento da pesquisa se deu no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação no sertão do São Francisco – GEPHESF. O conjunto de leituras sobre educação rural realizada nos encontros matinais do grupo foi o ponto de partida para uma compreensão inicial do contexto de criação do CERU Clementino Coelho. Outra ação desenvolvida em conjunto ao grupo que garantiu a localização de dados sobre a instituição foi inventariar documentos do CERU que estavam abrigadas na Gerência Regional de Educação (GRE) do sertão Médio São Francisco. Essa atividade reuniu um conjunto sistematizado de ações para conservação, como higienização, organização, catalogação e digitalização de documentos escolares¹, a fim de garantir não somente a sua preservação, bem como o acesso a futuras pesquisas acerca da história da educação no município

¹ Essa atividade integra uma das etapas do projeto de pesquisa **Os Arquivos Escolares como Fonte de Pesquisa para a História da Educação, em desenvolvimento desde 2013**, cuja finalidade é preservar e conservar fontes documentais relativas à história da educação escolar do sertão do São Francisco, compreendendo a segunda metade do século XX. O estudo abrange instituições de ensino públicas e privadas. Após a digitalização, as fontes são disponibilizadas no acervo digital do grupo <http://gephesf.upe.br/>



de Petrolina. Além da GRE, a garimpagem de fontes se deu no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano, localizado em Recife, e nos repositórios digitais Google Books e Domínio Público.

Da diversidade documental rastreada nos acervos citados anteriormente selecionamos – para a busca de dados iniciais e análise sobre a origem e características do CERU Clementino Coelho no seus primeiros oito anos de funcionamento – as atas de matrícula de resultados finais históricos, 01 (um) anteprojeto do programa municipal, 01 (um) periódico intitulado *Educação* produzido pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, 01 (um) relatório anual do Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA), a maioria em condição de conservação mediana, armazenados em caixas arquivo, alguns organizados apenas por ordem alfabética. Trabalhar com esses arquivos, considerados por Mogarro (2005) como “o núcleo duro da informação sobre a escola”, possibilitam “realizar correlações estreitas entre as diversas informações (também obtidas em fundos documentais externos à escola)”. (MOGARRO, 2005, p. 72).

A metodologia se constituiu de três etapas. Na primeira etapa selecionamos algumas fontes que possibilitaria cruzar informações e atender ao objetivo da pesquisa. A segunda, compilamos as principais informações que poderiam nos conduzir a identificação das origens e características. Por fim, na última etapa, analisamos os dados compilados para a escrita do trabalho que se deu à luz dos referenciais teóricos da Educação rural e História da Educação. No que compete a esses referenciais, embasamo-nos em autores, como Calazans (1981), Mogarro (2005), Souza (2008), Viñao Frago (1995) dentre outros.

Essa análise inicial possibilita, de certa forma, uma compreensão das configurações internas do CERU Clementino Coelho, instituição destinada às populações da periferia. Além disso, implica também na compreensão da história das políticas de educação rural da década de 1970, sobretudo do Sistema Integrado de Educação Rural que foi implantado em Pernambuco.

Buscando as origens e características do Centro de Educação Rural Clementino Coelho

A educação rural, em primeiro lugar, apesar dos numerosos programas, projetos etc. desenvolvidos, sempre representou uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas representações do setor público; em segundo lugar, os resultados obtidos (onde e quando foram obrigados) parecem revelar mais um “desfecho” do processo de desenvolvimento das



diversas comunidades do que uma ação verdadeiramente transformadora e, finalmente, em terceiro lugar, uma função “legitimadora” da presença dos agentes neste contexto, seja como forma de encobrir ou desviar as atenções sobre o seu papel real. (Calazans, 1981, p.162).

Calazans et. al (1981), ao debater as questões e contradições da educação rural no Brasil, aponta que a educação rural sempre esteve à margem dos projetos sociais dos dirigentes políticos e, esse esquecimento para as necessidades do campo, deu-se por causa do baixo investimento capitalista e da exclusiva influência da agricultura na economia.

Com o início da industrialização, em 1930, surge uma preocupação dos entes governamentais com o desenvolvimento das áreas rurais e a educação passa a entrar na agenda política, implantando-se gradualmente, o ensino regular². A partir da metade do século XX, com a finalidade de habilitar a população rural para lidar com as novas demandas tecnológicas e inovações no setor agrícola, cria-se de forma massiva programas e projetos de educação rural (CALAZANS ET.AL, 1981).

O crescente processo de industrialização intensificou o êxodo rural e a urbanização desprojetada nas grandes cidades do país. Com isso, os programas executados nesse início do século XX, além do desenvolvimento rural, tinham também a pretensão de fixar o homem ao campo (CALAZANS ET.AL, 1981).

Desse modo, o fluxo migratório fez com que a base econômica agrícola do país se desestabilizasse, o homem do campo perdesse suas terras e os médios produtores e as grandes empresas agrícolas ocupassem o espaço rural. Com essa nova dinâmica, principalmente após 1950, criaram-se novos tipos de programas que visassem o treinamento profissional rural, uma formação que as instâncias públicas procuraram se adaptar para viabilizá-las às populações rurais.

Não se trata, agora, apenas de fixar o homem ao campo (conforme as ideias preconizadas nos anos 30 e 40) mas, habilitá-lo para práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo. (CALAZANS et al, 1981, p.165).

Na década de 1970 surgem novos programas e projetos voltados para o desenvolvimento rural integrado, muitos com cooperação entre Ministério da Agricultura, da Educação e agências internacionais. Aliado a tais programas, institui-se a reforma educativa pela Lei 5.692/71 que, dentre

² Segundo Calazans et al. (1981), desde 1930 o setor público não conseguiu implantar um sistema educacional que contemplasse a realidade do homem rural.



as reformulações, instituiu uma abordagem profissionalizante no ensino de 1º e 2º grau. Esse período é marcado como ápice da Ditadura Civil-Militar, na qual seus ideários estavam fortemente disseminados, sobretudo na educação. Com isso, as medidas educacionais voltaram-se ao ensino técnico, cuja formação de mão de obra em prazos de tempo limitados tinha a finalidade de contribuir com a economia vigente.

É nesse contexto que emerge o Centro de Educação Rural Clementino Coelho. Inaugurado no dia 21 outubro de 1976 e iniciando seu funcionamento em 1977, o Centro de Educação Rural Clementino Coelho foi considerado pioneiro no estado de Pernambuco, funcionava na modalidade de 1º Grau e possuía capacidade para atender 1.200 alunos do município e regiões circunvizinhas, de acordo com o Diário Oficial de Pernambuco nº 196, Ano LIII.

Oriundo dos chamados ‘projetos integrados’, como o Sistema Integrado de Educação Rural (SIER) instalado pelo Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA)³, o CERU Clementino Coelho foi implantado na zona urbana, em uma região que na década de 1970 era considerada periférica, nomeada popularmente de “Buracão”, segundo relatos de moradores locais, ex-alunos e ex-professores. Sua instalação na cidade de Petrolina seguia os pré-requisitos do SIER, quais sejam

Segundo o periódico Educação (1976), o CERU Clementino Coelho foi construído pelo Programa de Construção e Ampliação de Unidades Escolares, uma ação do Estado de Pernambuco. Esse Programa surgiu em detrimento das carências das comunidades rurais de Pernambuco que viviam quase exclusivamente do usufruto da terra e do setor primário que, em termos de qualificação de mão de obra, possuía uma crítica situação com 79% dos indivíduos desse setor sem instrução, conforme aponta o periódico no item 7.1 sobre o projeto de construção das escolas de 1º e 2º graus. Ainda de acordo com o periódico, o modelo arquitetônico da escola implantado nas periferias tinha

³ O Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA) é um organismo internacional que atua no desenvolvimento do setor agrícola. A ação do IICA no Brasil na década de 1970 do século XX destinou-se, especialmente, ao fortalecimento institucional do setor público agrícola com projetos e atividades de cooperação técnica, tais como: participação na implantação da EMBRAPA, do Sistema Nacional de Planejamento Agropecuário, desenvolvimento de metodologias e operação de projetos de irrigação no Vale do São Francisco e Estado Rio de Janeiro, desenvolvimento de um Sistema Integrado de Educação Rural no estado de Pernambuco, melhoramento do desempenho das centrais de abastecimento do nordeste do país e implantação da Secretaria Nacional de Abastecimento no Ministério da Agricultura dentre outras ações. (RELATÓRIO IICA, 1980).



uma atenção especial, pois a estrutura devia refletir na comunidade local estímulo e liderança (PERNAMBUCO, 1976).

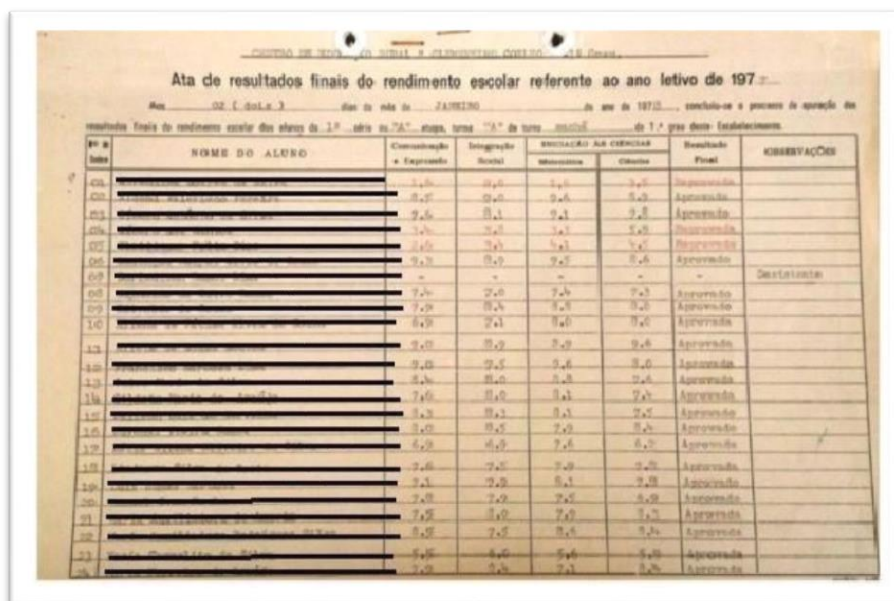
No Pré-projeto do Programa de Construção e Ampliação de Unidades Escolares encontramos informações sobre a estrutura do CERU e os seus materiais de expediente, equipamentos e mobílias. De acordo com o documento, deveria ser construída uma sala para cada disciplina técnica, oito salas de aula comum, secretaria, biblioteca, gabinete do diretor, banheiros masculino e feminino, cantina. Quanto aos instrumentos, todas as salas destinadas as disciplinas práticas deveriam ser equipadas. No que se refere às técnicas de Práticas Agrícolas, o ambiente deveria conter mesa para laboratório, extintor, armários, cadeiras sem braço, além de materiais para manusear com madeira, eletricidade e o trabalho no campo.

A disciplina de Práticas Agrícolas era um dos elementos que compunha as características do CERU Clementino Coelho. A horta do lado inferior da escola e os jardins que ornamentavam os espaços eram instrumentos pedagógico por trabalhar com a preservação do campo, com produções para uma alimentação saudável e preparação para um futuro trabalho.

Mais características do CERU Clementino Coelho foram observadas na cultura material produzida pela instituição. Muitas são as possibilidades de compreender os meandros que forjaram a identidade do CERU, por meio da cultura material escolar. Para Viñao Frago (1995), a cultura material escolar se configura como “o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização” e dos diversos aspectos estão os objetos materiais e materialidade física.

Um dos documentos que ajudou a detectar dados sobre as características do CERU foram as atas de resultados finais. Nelas, além de identificar a quantidade de alunos e turnos de funcionamento, esses documentos revelam as disciplinas que compunham o currículo do CERU, aspectos da avaliação (por meio de notas e conceito), quais os alunos frequentaram a escola e como andava o rendimento da clientela da escola. Esses documentos produzidos pela escola constituem “um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar (MOGARRO, 2005, p. 72).

Figura 1 – Ata de resultados finais do rendimento escolar de 1977.



Ata de resultados finais do rendimento escolar referente ao ano letivo de 1977...

Nº de Série	NOME DO ALUNO	Condição de Exatidão	Integração	Rendimento às Exercícios		Resultado Final	OBSERVAÇÕES
				Matemática	Ciências		
420	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
421	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
422	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
423	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
424	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
425	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
426	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
427	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
428	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
429	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
430	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
431	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
432	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
433	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
434	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
435	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
436	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
437	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
438	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
439	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
440	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
441	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
442	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
443	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
444	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
445	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
446	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
447	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
448	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
449	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	
450	...	3,0	2,0	2,0	2,0	Aprovado	

Fonte: Acervo da Gerência Regional de Educação (GRE) / Sertão do Médio São Francisco.

Ao contabilizar a quantidade de alunos matriculados com base nas Atas de Resultados Finais, foi possível observar que no seu primeiro ano de funcionamento, em 1977, a escola matriculou 1.137 alunos, funcionando apenas da 1ª série à 5ª série. A demanda de estudantes foi aumentando progressivamente, chegando em 1981 a 1.938 matrículas. Desse modo, o CERU que foi projetado para comportar 1.200 alunos, mostrou-se pelo grande número de matrículas, uma instalação necessária para a viabilização do sistema educativo da cidade. Ainda com base nessas atas, no que se refere ao horário de funcionamento, a escola, em seu primeiro ano ativo, ofertou os turnos matutino, vespertino e intermediário, estendendo ao noturno somente no ano seguinte.

Quanto às disciplinas expostas nas atas, foi possível observar que o currículo do 1º Grau se dividia em Núcleo Comum e Núcleo Diversificado, neste contendo ainda as disciplinas de Formação Especial, que se destinavam ao ensino vocacional. Essa estrutura curricular foi orientada pela Lei 5.692/71 cujo objetivo geral estava assim descrito “Art.1º- o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Essas recomendações eram reflexos sociais e econômicos vigentes.



Além disso, a regulamentação ampliou o acesso à escolarização, a partir da obrigatoriedade escolar (SOUZA, 2008).

No quadro 1, abaixo, apresentam-se as disciplinas encontradas nas atas de resultados finais entrecruzadas com demais documentos da instituição.

Quadro 1 – Disciplinas ministradas no CERU Clementino Coelho (1977 a 1984).

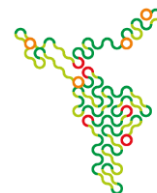
Núcleo Comum	Núcleo Diversificado	Formação Especial
Comunicação e expressão Integração social Iniciação às Ciências: (Matemática e Ciências)	Língua Portuguesa Educação Artística Matemática História Geografia Religião Ciências e Práticas de Saúde Educação Física Inglês Educação Moral e Cívica OSPB	Práticas Integradas do Lar Práticas Comerciais Práticas Agrícolas
1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries	5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries	5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, a partir dos arquivos do CERU Clementino Coelho.

As disciplinas que compunham o Núcleo Comum, de acordo com o Parecer nº. 853/71, eram determinadas pelo Conselho Federal de Educação. Cabia aos Conselhos Estaduais de Educação organizar as disciplinas que compunham a parte diversificada, sobretudo às de formação especial, e distribuí-las aos estabelecimentos de ensino com base na economia e na cultura local (SOUZA, 2008).

No caso do CERU, a formação especial se deu pela Resolução nº 3/73 do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Com isso, essa formação especial era ministrada nos últimos quatro anos do 1ª grau, com vista à incitação vocacional, funcionando aos moldes dos “Ginásios Orientados para o Trabalho”.

Considerações finais



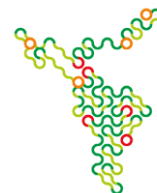
Neste texto, cujo objetivo foi apresentarmos dados iniciais sobre a origem e características do Centro de Educação Rural Clementino Coelho, situado na cidade de Petrolina, nos anos de 1977 a 1984, a cultura material escolar foi preponderante para o levantamento de dados. Mediante a análise, no que diz respeito à origem da instituição, observamos que a modernização do modo de produção agrícola após a década de 1950 influenciou o contexto de criação de um modelo de ensino que atendesse as demandas de uma economia que estava a serviço do desenvolvimento agroindustrial. Além disso, identificamos ainda que o CERU foi criado Sistema Integrado de Educação Rural, que foi idealizado pelo Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola –, em parceria com a Secretaria de Educação de Pernambuco.

Quanto às características – elemento importante que indica parte da identidade escolar e possibilita comparar as similitudes e disparidades com outras instituições –, o CERU seguia a estrutura curricular com base na reforma 5.692/71. O currículo especial, que era orientado pelo Conselho Estadual de Educação segundo a economia local, privilegiou a disciplina de Práticas Agrícolas em detrimento da potencialidade agrícola da região. Além disso, o CERU se mostrou uma instalação necessária para a viabilização do sistema educativo da cidade pela sua elevada demanda de matrícula, principalmente no ano de 1981. Outros aspectos identificados foram os quatro turnos de funcionamento (matutino, vespertino, intermediário e noturno) e a proposital instalação do CERU em zona urbana, na região periférica, com intuito de refletir na comunidade local, dentre as diversas ações, o estímulo e a liderança.

Esses dados, embora iniciais, pretendem contribuir com a “reconstituição” da História da Educação no Brasil e, de modo especial, com o processo de construção da História da Educação de Pernambuco, sobretudo com enfoque no período da década de 70, momento em que vigorava ainda a Ditadura Civil-Militar em todo o país.

Referências

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (Ensino Primário e Secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v.2). 320p.



CALAZANS, Maria Julieta C, et al. Políticas educacionais. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). **Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas**. Rio de janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, 1995.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e Educação: a Construção da Memória Educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 10 jul./dez. 2005.

Fontes

As atas de matrícula de resultados finais

Anteprojeto do programa municipal

Brasil. Decreto-lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971

Diário Oficial [do] estado de Pernambuco. Recife. nº 198, ano LIII

Periódico intitulado Educação produzido pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco

Relatório anual de 1980 do Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA)