

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Centro de Educação – CED
Mestrado Acadêmico em Educação – CMAE

*Amália Xavier e a Escola Normal Rural
de Juazeiro do Norte:*

Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a
educação no campo

DELANE LIMA NOGUEIRA

Fortaleza, CE
2008

DELANE LIMA NOGUEIRA

*Amália Xavier e a Escola Normal Rural
de Juazeiro do Norte:*

Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a
educação no campo

Dissertação apresentada à Coordenação do
Curso de Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade Estadual do
Ceará, como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Formação de
Professores.

Linha de pesquisa: Política Educacional,
Cultura e Formação Docente.

Núcleo: Docência, cultura escolar e
aprendizagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino
de Farias.

Fortaleza, CE
2008

DELANE LIMA NOGUEIRA

*Amália Xavier e a Escola Normal Rural
de Juazeiro do Norte:*

**Registros sobre a constituição de uma cultura docente para a
educação no campo**

Dissertação apresentada à Coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defesa em: 18 de agosto de 2008.

Conceito obtido: _____

Nota obtida: _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias – UECE
(Presidente)

Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior – UECE
(Examinador)

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Leitão Araújo – UECE
(Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Queiroz – UFRN
(Examinadora)

A Deus, que a cada dia me dá uma nova oportunidade de viver.

A Daniel e Otilia, pais queridos, que na correria dessa vida me ensinam o real sentido de educar.

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Ainda bem que o que eu vou
escrever já deve estar na certa,
de algum modo escrito em mim.*

(CLARICE LISPECTOR)

A investigação *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*, assim como toda produção, também possui uma história balizada por momentos de riqueza sem par. No trajeto que findou na constituição desse trabalho, inúmeros foram os apoios recebidos, sem os quais, indiscutivelmente, tal finalização não seria possível.

Diferentes pessoas e instituições, cada uma ao seu modo, colaboraram para a consolidação dessa proposta investigativa. De modo particular, serão tecidos aqui alguns registros de gratidão:

A Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias, em especial. Parceira, amiga, apoiadora, que compartilhou idéias, angústias e inquietações. Orientadora da pesquisa, e, sobretudo de vida, que com sensibilidade, dedicação, esmero e competência, muito auxiliou na efetivação de mais uma conquista.

A Prof.^a Fátima Maria Leitão Araújo, que desde a configuração inicial do projeto de dissertação, e ao longo de todas as etapas, esteve presente e disponível a ajudar, estimulando o desenvolvimento dessa iniciativa e minutando preciosas observações.

Ao Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, por instigar o interesse pela pesquisa em história da educação, e fornecer, além de literaturas concernentes a essa temática, relevantes contribuições.

A Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Queiroz, pela atenção e disponibilidade em participar da banca de defesa da dissertação.

Ao Prof. Dr. Antônio Renato Soares de Casimiro, amante das “coisas” de Juazeiro do Norte, que com desvelo se dispôs a auxiliar no levantamento de dados sobre a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, proporcionando à pesquisa valiosas informações.

Ao Grupo de Pesquisa *Política Educacional, Docência e Memória*, na pessoa da Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira, cuja confiança em conceder uma bolsa de iniciação científica durante a graduação, despertou o desejo de prosseguir pesquisando.

Ao Grupo de Pesquisa *Educação, Cultura Escolar e Sociedade*, coordenado por Isabel Maria Sabino de Farias. Pelas lições apreendidas no convívio diário com professores e bolsistas de iniciação científica. Cabe aqui registrar um agradecimento particular à Mirelle Araújo da Silva e Clarice Santiago Silveira, companheiras de pesquisa interessadas e conhecer mais sobre a Escola Normal Rural pioneira.

Aos funcionários, coordenadores, professores e alunos do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual do Ceará. Pelos momentos de convívio e troca de experiências. Em especial à Prof.^a Dr.^a Maria Gláucia Albuquerque, que sempre se mostrou disponível a colaborar com presteza e

dedicação, e Sheila Novaes Rego, com quem foi possível constituir um precioso laço de amizade.

A Fundação Cearense de Apoio a Pesquisa (FUNCAP), que concedeu uma bolsa durante o Curso de Mestrado, assegurando apoio indispensável ao trabalho desenvolvido.

Aos familiares – Daniel e Otília (pais), Daniel Filho, Danielle e Dalton (irmãos), Daniel Neto, Elvis, Ian, Marina, Gabrielle, Giselle, Guilherme e Clarisse (sobrinhos), que compreenderam ausências e tiveram paciência em todos os momentos desse tempo tão corrido.

A Filipe Bandeira, que com afeto desmedido e palavras tranqüilas contribuiu de diferentes maneiras e em ocasiões distintas.

Aos demais amigos e pessoas que também colaboraram para esse empreendimento. O verdadeiro reconhecimento e apreço.

RESUMO

Este é um estudo sobre a cultura do professor ruralista estabelecida pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). Objetivando compreender o papel dessa instituição de ensino pioneira na constituição de uma cultura profissional docente para o meio rural, tomou como referência as contribuições de Amália Xavier de Oliveira. A participação dessa educadora no delineamento de idéias e práticas pedagógicas constituidoras de um modo próprio de pensar e fazer a formação de professores para o campo é inquestionável. Desta feita, para a coleta de informações favoráveis à compreensão de como sucedia a formação naquele espaço educativo, os registros deixados por ela, e demais fontes relacionadas à ENRJN foram utilizados. Ao final, constatou-se que características advindas do fazer pedagógico próprio ao ruralismo e escolanovismo estiveram presentes no modelo formativo instituído pela ENRJN. Observou-se ainda que na cultura profissional encetada por essa Escola, as marcas de uma formação permeada por elementos inovadores e tradicionais se fizeram constantes.

Palavras-chave: Cultura docente. Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Amália Xavier de Oliveira.

ABSTRACT

This study is about the culture of the rural teacher established by the Regular Rural School of Juazeiro do Norte – RRSJN. With the objective of understanding the role of this university, which is pioneer in the creation of a professional teaching culture in the rural area, the research has as reference the contributions of Amália Xavier de Oliveira. The participation of this educator in the design of ideas and teaching practices, in the manner of thinking and doing the training of teachers for the field is unquestionable. Therefore, for the collection of the favorable information to understand how the training was developed in that educational area, the records left by her and other sources related to ENRJN were used. As a result of this study, it was verified that the characteristics stemming from rural teaching are present in the training model established by ENRJN. It was also observed that in the professional culture initiated by this school, training standards permeated with traditional and innovative elements are constant.

Key words: Teacher culture. Regular Rural School of Juazeiro do Norte. Amália Xavier de Oliveira.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
PARTE I	
CAPÍTULO 1	16
EXPLICITANDO OS EIXOS CENTRAIS DA INVESTIGAÇÃO.....	
1.1 O objeto de análise – uma elaboração vinculada à trajetória de formação....	17
1.1.1 Tornando-me professora – dos anos de escolarização à formação profissional.....	17
1.1.2 Formando-me pesquisadora – a experiência com a iniciação científica.....	20
1.2 A problemática e os objetivos – dos contornos aos rumos do estudo.....	27
1.3 A Pesquisa histórica – possibilidades e prática da investigação.....	41
1.3.1 organizando as fontes de coleta de dados.....	45
CAPÍTULO 2	
SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SITUANDO O DEBATE SOBRE CULTURA DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	51
2.1 A docência como profissão – novas perspectivas da pesquisa em História da Educação.....	52
2.2 Compreendendo o termo cultura.....	55
2.3 Cultura escolar e docente – relação intrínseca.....	58
CAPÍTULO 3	
TRAÇANDO CAMINHOS, DISCUTINDO POLÍTICAS: RURALISMO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO.....	64
3.1 País essencialmente agrícola – cenas e discursos que circundaram a educação no início do século XX.....	65
3.2 Ruralismo e Educação Nova – relações ideológicas e pedagógicas.....	81

3.3 Formar professores para ruralizar a escola – ações e intenções balizadas pelo ruralismo pedagógico.....	93
---	----

PARTE II

CAPÍTULO 4

A ENRJN E AMÁLIA XAVIER: TRAMAS E INTERFACES QUE PERMEIAM A HISTÓRIA DE SUA FUNDAÇÃO.....	112
--	------------

4.1 O cenário educacional cearense no início do século XX – notas para compreender a idealização de uma escola normal rural.....	114
--	-----

4.2 A opção por Juazeiro do Norte – berço da formação de professores ruralistas.....	126
--	-----

4.3 A trajetória educacional de Juazeiro e a ENRJN – participação de Amália Xavier no enredo de sua criação.....	131
--	-----

CAPÍTULO 5

FORMANDO PROFESSORAS RURALISTAS: CONTRIBUIÇÕES DE AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA.....	150
---	------------

5.1 Entre saberes e práticas – a proposta de formação do Curso Normal Rural.....	153
--	-----

- Os desfiles cívicos na formação das futuras mestras.....	160
--	-----

- A excursão como complementação pedagógica.....	164
--	-----

- Desenvolvendo habilidades manuais – Arte Culinária, Pinturas, Desenhos, Corte e Costura.....	167
--	-----

- Normalistas rumo ao campo – o contato com práticas agrícolas e pequenas indústrias.....	174
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	186
-------------------------	------------

APÊNDICE (APÊNDICE A — Resumo da Monografia de Graduação)	
--	--

APRESENTAÇÃO

Se “recordar é viver”, repensando sobre o que passou, esta foi a sensação que se experimentou na aproximação de uma história ocorrida em um passado-presente, mediante as recordações expressas nas fontes documentais analisadas por este trabalho.

Mesmo não se tendo vivido àquele momento histórico, quando pela primeira vez foi posto em prática o ideário de se criar uma instituição específica para o preparo de professores ruralistas, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou à autora peculiar vivência.

Esta, seguramente, foi a dimensão que se assumiu – aproximar-se daquela realidade, por meio das memórias registradas nos livros, documentos, fotografias e relatos de pessoas que fizeram parte da história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). A cada contato, seja pelas leituras ou até simples perspectivas, as fontes aproximavam a pesquisadora do que ocorrera em meio aos corredores, salas de aula e demais espaços constituintes daquele estabelecimento de formação de professores.

Os diálogos apresentados por seus protagonistas, os trabalhos escolares das normalistas¹, os documentos e cartas expedidos pela instituição, constituíam, por si só, inúmeras histórias que precisavam ser recontadas. Desse modo, a intenção de conhecer mais sobre o modo como aquelas alunas aprendiam a ser

¹ O termo “normalista” é utilizado em gênero feminino pelo fato de reconhecer que as vagas do Curso Normal Rural da ENRJN eram, quase em totalidade, preenchidas por mulheres. Porém, não se desconhece que esse estabelecimento de ensino, a exemplo de outros que o sucederam, também recebeu interessados do sexo masculino.

professoras, e quais eram as especificidades daquela formação profissional, levaram a que se historiasse o cotidiano escolar sob um novo foco – a cultura formativa ali estabelecida.

É nesse sentido que se tenciona levar o leitor a conhecer de perto algumas das tantas cenas que compuseram a história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Talvez ele também se deixe guiar pelo imaginário, e, por intermédio das contribuições aqui minutadas, possa compor a sua imagem sobre essa escola de caráter tão particular.

O trabalho está composto em dois segmentos. Na **Parte 1**, situam-se três capítulos.

O **Capítulo 1**, *Explicitando os eixos centrais da investigação*, discorre sobre como sucedeu a trajetória da pesquisa, desde o momento do delineamento do objeto de investigação até a organização e análise das fontes coletadas.

O **Capítulo 2**, *Saberes e práticas pedagógicas: situando o debate sobre cultura docente na perspectiva histórica*, recorre a uma análise teórica sobre cultura, cultura escolar e cultura docente, localizando a temática central da investigação. Discute ainda sobre as possibilidades de pesquisas dessa temática na perspectiva histórica.

O **Capítulo 3**, *Traçando caminhos, discutindo políticas: ruralismo pedagógico e formação de professores para a educação no campo*, apresenta o cenário e os discursos que circundaram a educação nacional, destacando a ideologia do ruralismo pedagógico.

Na **Parte II**, o ensaio se volta mais diretamente para a história da educação no Ceará, foco sistematizado em dois capítulos. No **Capítulo 4**, *A ENRJN e Amália Xavier: tramas e interfaces que permeiam a história de sua fundação*, se delineia um quadro da cena educativa local que resultou na criação da ENRJN. O **Capítulo 5**, *Formando professoras ruralistas: contribuições de Amália Xavier de Oliveira*, discute a proposta de formação dessa escola, explicitando a cultura docente fomentada por meio das idéias e práticas formativas desenvolvidas nesse espaço de formação profissional para o meio rural.

Constam, ainda, as Considerações Finais, seguida das Referências e Apêndice.

Espera-se que a pesquisa acrescente elementos importantes para o entendimento da constituição do ofício docente no Ceará, mais especificamente do mister de professor ruralista.

PARTE I

“... É o que eu entendo sobre a educação, eu aprendi dentro da Escola Normal Rural de Juazeiro.”

(DJALMA BRITO, Normalista da ENRJN).

“É sem dúvida na Escola que as nossas crianças deverão aprender a amar o campo, é sem dúvida aí, que elas deverão, num contacto feliz e sadio com a natureza, aprender a viver bem no campo...”

Juazeiro – Emblema do Ruralismo
(O LAVRADOR, nº. 44, Setembro de 1939).

CAPÍTULO 1

EXPLICITANDO OS EIXOS CENTRAIS DA INVESTIGAÇÃO

Sou o que sou, como qualquer pessoa: um indivíduo de cunho próprio, diferente dos outros, com uma história em que se encadeiam tendências e impulsos ancestrais; uma história de sonhos, desejos e de experiências próprias, sendo eu a soma de tudo isso.

(CHARLES CHAPLIN)

Todo trabalho acadêmico, por mais simples que seja, é integrado por elementos que aqui estão denominados de *eixos centrais da investigação*, os quais são fundamentais para se levar a cabo uma pesquisa.

No intuito de conduzir o leitor a uma compreensão sobre como se constituiu a presente busca, será apresentada neste capítulo essa estrutura, que consta do objeto de análise, problemática, objetivos e opções teórico-metodológicas adotadas, sendo estes a base para o desenvolvimento do estudo.

Cabe registrar, porém, que o delineamento de um objeto de análise não está alheio às histórias que marcam o percurso pessoal e profissional do pesquisador. Via de regra, o objeto mantém determinado vínculo com tais trajetórias. Mapeá-las, explicitando as experiências e contribuições constituidoras desse interesse investigativo, é o escopo da próxima seção.

1.1 O objeto de análise – uma elaboração vinculada à trajetória de formação

Assim como cada sujeito apresenta determinadas especificidades, este ensaio também é marcado por características próprias, relacionadas com a história de sua produção.

Reportando à definição de Chaplin, que ressalta a particularidade humana e considera o homem como ser que se constitui com base nos sonhos, desejos e experiências vivenciadas durante a sua trajetória de vida, cabe explicitar a feitura do objeto dessa investigação, o qual se encontra intrínsecamente ligado a um percurso pessoal e profissional.

No intuito de justificar o modo como foi idealizada a pesquisa, tomo no primeiro momento a liberdade de apresentar uma escrita que medeia entre os modos impessoal e pessoal, utilizando-me de pronomes e verbos que expressam o individual e o coletivo, num esforço de levar o leitor a compreender a intrínseca relação entre o objeto de análise e a minha história de vida.

1.1.1 Tornando-me professora – dos anos de escolarização à formação profissional

Estudos como os de Lortie (1975) e Nunes (2001), defendem a idéia de que a escolarização anterior ao ingresso em um programa de formação inicial para professores é capaz de influenciar significativamente na escolha da profissão docente.

Desse modo, é possível dizer que o contato com diversos professores durante os anos de permanência na escola enseja, de alguma forma, a curiosidade e o interesse de educandos pela profissão.

Dentre outros fatores, a maneira como o aluno processa os significados e constitui uma imagem sobre a profissão docente é determinante na opção deste por tornar-se professor. Como assinala Nunes (2002, p. 64), as experiências vivenciadas durante o período que antecede a formação para a docência “se revestem de fundamental importância para se compreender como o indivíduo se torna professor”.

Tais práticas, acrescenta o autor, “são tão fortes que servem de parâmetros de atuação para o futuro professor quando assume a sua carreira” (IDEM, p. 67), ou seja, as práticas e atitudes apresentadas pelos docentes tornam-se modelos a serem aplicados pelos professores em formação. Estes apreendem e incorporam um conjunto de valores, normas, condutas e sentimentos presentes em suas trajetórias escolares.

No meu caso, em especial, o interesse pela docência ocorreu nessa perspectiva, fazendo-se presente desde os primeiros momentos do meu trajeto. Ainda criança costumava observar o modo como as professoras atuavam. O carinho e a admiração que institui por algumas das que passaram pela minha vida, bem como o respeito que estas impunham por meio de seus comportamentos, modo de falar e ensinar, foram alguns dos motivos que despertaram o meu interesse por esse ofício.

Acredito que muitas mulheres, enquanto crianças, se encantam com o ato de lecionar e chegam a pensar em um dia tornarem-se professoras. *O que você quer ser quando crescer? – Ah, eu quero ser professora...* Muitas vezes esse sonho

fica para trás, cai no esquecimento, provavelmente pelo fato de que, ao crescer, chega-se à conclusão de que o mister docente é pouco valorizado pela sociedade, tanto em termos financeiros quanto sociais.

Pesquisas apontam que o magistério se constituiu historicamente como um espaço de atuação feminina. Jane Soares de Almeida, em seu livro *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, expõe, de forma detalhada, uma análise sobre a feminização. O estudo atribui, como um dos principais motivos de dominação desse campo profissional pelas mulheres, o fato de muitos homens o abandonarem em busca de melhor remuneração oferecida por outras áreas (ALMEIDA, 1998).

Outros fatores também podem ser apontados como responsáveis por essa abertura profissional às mulheres. Dentre estes, é citado o ideário de que “o magistério precisava ser compreendido como uma atividade de amor, de entrega e doação, para qual acorreria quem tivesse vocação”. (LOURO, 2003, p. 78). Ninguém melhor que a mulher, “símbolo da maternidade”, para exercer tal ofício.

Há alguns anos esse ideário vocacional da docência é paulatinamente desmistificado, e a profissão professor, assim como qualquer outra, busca, em meio ao desprestígio e estigmas preconceituosamente a ela vinculados, reconhecimento e maior valorização.

Nesse sentido, e a despeito de todas as dificuldades enfrentadas pelo profissional do magistério, optei por ingressar como aluna do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (2001.2).

Durante o período como graduanda, a Universidade abriu portas para que eu pudesse absorver determinados conhecimentos, onde fui capaz de compreender

que o processo formativo ocorre com suporte em diferentes perspectivas, destacando-se a formação em pesquisa. A possibilidade de produzir saberes mediante a experiência investigativa foi algo que marcou a minha estada naquele momento de formação, o qual será verificado a seguir.

1.1.2 Formando-me pesquisadora – a experiência com a iniciação científica

Nos discursos atuais, formar-se professor implica em adquirir determinadas habilidades e competências (GIROUX, 1986, 1988, 1997; PIMENTA e GHEDIN, 2005; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993). O intento de se estabelecer uma formação docente na qual a pesquisa constitua componente essencial é reconhecido pelas universidades que, mesmo timidamente, ampliam espaço para tal atividade, seja empregando-a como estratégia de ensino em sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), seja mediante a institucionalização de grupos de pesquisa que abrem espaços para a iniciação científica.

O ideário de formação vinculada à pesquisa ocupa lugar importante nas discussões acadêmicas, bem como nas propostas curriculares apresentadas pelos cursos de formação de professores. Esta ênfase é impulsionada, sobretudo, como exigência configurada pelas reformas e políticas educacionais implementadas nas últimas décadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) são emblemáticas deste movimento, ao assinalar a necessidade de se formar o professor, capacitando-o a refletir sobre a sua prática, tendo o ato de pesquisar como eixo norteador.

Nesse sentido, é válido assinalar que, nos últimos anos, a pesquisa toma lugar de destaque no processo de formação, prática e profissionalização do professorado². Formar-se professor-pesquisador implica constituir-se num sujeito capaz de investigar a própria prática, superando a racionalidade técnica, bem como dicotomia teoria-prática. Tal perspectiva, como ressaltam Nunez e Ramalho (2005), reconhece os professores como sujeitos que elaboram saberes sobre a sua profissão.

O desenvolvimento de habilidades para a pesquisa é uma produção que se faz em contexto (GATTI, 1999), pois aprende-se a pesquisar pesquisando. Esse foi o caminho trilhado por mim. Em 2003, ingressei no campo da investigação acadêmica, espaço ainda restrito a um reduzido contingente de graduandos na Universidade estadual³, com o auxílio de uma bolsa de iniciação científica⁴ concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Essa prática, vivenciada durante aproximadamente dois anos, foi capaz de ampliar-me a justificativa acerca de temáticas ainda não devidamente aprofundadas nas disciplinas cursadas. A participação na pesquisa *Política*

² Vários autores apontam a pesquisa como componente de forte potencial para a configuração da profissionalidade exigida na contemporaneidade do professor. Sobre o tema, conferir: Nunez e Ramalho (2005), Ramalho, Nunez e Gauthier (2004).

³ A possibilidade de participação em programas de iniciação científica na UECE é ainda bastante limitada. Os números de bolsas IC (Iniciação Científica) concedidas em 2007 são expressivos desse quadro. Foram distribuídas 335 bolsas, sendo 110 CNPq, 175 FUNCAP e 50 UECE, para um grupo de, aproximadamente, 19.000 alunos (dados cedidos pela Secretaria da Proppq/UECE).

⁴ Na ocasião, ingressei no “Grupo de Pesquisa Política Educacional, Docência e Memória” (GPPEM), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sofia Lerche Vieira (08/2003 a 02/2005). Ao finalizar a bolsa IC/CNPq, em fevereiro de 2005, continuei no grupo, como bolsista IC/FUNCAP, desta feita sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias (03/2005 a 07/2005).

*Educacional, Escola e Professores*⁵ (PEEP) despertou o interesse pelo tema da política educacional e da formação de professores.

Nos estudos subseqüentes, a experiência como bolsista IC ensejou o contato com a pesquisa histórica, propiciando, desta feita, uma aproximação ao tema da historiografia educacional cearense, mais precisamente questões relacionadas à profissão docente e o tratamento a ela dispensado pelo Poder Público em diferentes períodos.

A “descoberta” desta temática acompanhou a maior parte da minha formação inicial, culminando com a pesquisa *A Profissão Professor no Ceará dos anos 1930* (NOGUEIRA, 2005), desenvolvida como trabalho final para a obtenção do diploma de licenciada em Pedagogia (ver Apêndice A). Nessa incursão, investiguei a profissão professor com base em documentos expedidos pelo Governo cearense durante a década de 1930, mais precisamente as Mensagens Governamentais de 1930, 1936 e 1937, bem como um relatório republicano que abrange os anos entre 1931 e 1934.

Esta documentação, produzida no âmbito do Poder Executivo, apresentava ao Legislativo as ações desenvolvidas pelo Governo durante o ano anterior ao da data de publicação. No período em que foram coletadas as Mensagens Governamentais, percebeu-se que, entre os anos de interventoria, as ações efetivadas pelo Governo eram apresentadas em forma de relatório dirigido ao presidente da República, Getúlio Vargas. Assim, o relatório utilizado como fonte contém o mesmo teor das mensagens.

⁵ Esse estudo, desenvolvido pelo GPPEM entre os anos de 2003 e 2004, tinha como objetivo investigar as políticas do âmbito educacional, tendo como foco central de análise a escola e o professor.

Na análise das informações contidas nesses documentos, que buscou compor um retrato da profissão docente no período, chamou-me atenção o discurso governamental que ressaltava a preocupação com a falta de professores habilitados ao magistério rural. Este “achado” da pesquisa, ao mesmo tempo em que apontou a centralidade dessa discussão no cenário local durante a década de 1930, suscitou o interesse pelo tema da formação de professores para a educação no campo.

O foco temático foi fortalecido com a participação na pesquisa integrada *Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos da capitania do Siará Grande*⁶ (PEMAC). A iniciativa, que objetivava “investigar as políticas de formação de professores no Brasil, debruçando-se sobre a sua construção na história da educação no Ceará” (VIEIRA, 2003, p. 2), abrangia amplo levantamento de fontes em oito Municípios cearenses, além do registro da memória de professores que se destacaram no cenário educativo local nos meados do século XX⁷.

É indiscutível o fato de que o caminho percorrido ao longo da graduação contribuiu para a constituição do objeto de análise dessa proposta investigativa. Localizo, contudo, minha inserção no PEMAC como experiência decisiva para a definição de tal objeto.

⁶ Pesquisa desenvolvida no âmbito do GPPEM durante 24 meses, cuja vigência foi concluída em 07/2005.

⁷ Os objetivos dessa investigação estariam associados aos três estudos que o constituíam, a saber: a) *Política Educacional no Ceará - um inventário de fontes de pesquisa*, visou a coleta de documentos sobre política educacional na capital cearense e nos Municípios de Aquiraz, Baturité, Fortaleza, Icó, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Sobral e Viçosa do Ceará; b) *Políticas de Formação de Professores - a legislação como mapa*, propôs analisar as políticas de formação de professores com base na legislação produzida ao longo da história cearense; c) *Ofício de Professor no Ceará - lembranças de vida*, objetivou angariar informações sobre a política educacional vigente, a partir de relatos de educadores locais.

A participação nas atividades ligadas ao registro da trajetória profissional de educadores cearenses (estudo *Ofício de professor no Ceará – lembranças de vida*) favoreceu o contato com o trabalho voltado para histórias de vidas, aprendizado fulcral na compreensão das possibilidades desse suporte metodológico para a produção do conhecimento histórico com esteio no concreto de uma vida.

Durante o trabalho de campo do PEMAC, em particular aquele realizado no Município de Juazeiro do Norte, foi localizada uma diversidade de documentos e informações sobre o primeiro espaço de formação de professores ruralistas do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). Nessa ocasião, tive a oportunidade de acompanhar a coleta de relatos orais com ex-alunos e professores⁸ dessa Instituição.

Os relatos desses sujeitos descreviam o cotidiano da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, instigando-me a imaginar, entre outras coisas, o modelo de formação pedagógica ali existente. Ainda que cada depoimento contivesse sua particularidade, foi possível identificar uma referência permanente: o nome de Amália Xavier de Oliveira. Esta cidadã juazeirense, nascida em 05 de abril de 1904, desempenhou papel relevante no cenário educacional de seu Município. Normalista egressa do Colégio Sagrado Coração de Jesus⁹, onde estudou por mais de cinco anos (01/05/1922 a 22/11/1927), exerceu uma prática pedagógica permeada pelos

⁸ Os entrevistados foram: Maria Assunção Gonçalves, Mons. Murilo de Sá Barreto (In memoriam), Joaquina Gonçalves de Santana, Marlene Rodrigues de Melo Alves, Maria Aila de Almeida, Emília Mendes Bezerra Monteiro e Francisca Djalma Brito. Entre os anos de 2006 e 2007 estes relatos foram objeto de estudo da pesquisa integrada *Profissão Professor: políticas e memórias* (PROPEM), apoiada pelo Edital Universal 19/2004 do CNPq e coordenada pela Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias. A investigação, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), buscou, entre outros objetivos, compreender os acontecimentos que marcaram o cotidiano da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte com suporte nas narrativas dos agentes que participaram desta trama. Ver mais: FARIAS et alii (2007).

⁹ Dirigido pelas Irmãs Dorotéias, em Fortaleza.

traços de sua personalidade forte, caracterizada pela rigidez, religiosidade e disciplina.

Segundo os entrevistados, esta Educadora foi responsável por importantes feitos em Juazeiro do Norte entre os anos 1930 e 1980, destacando-se, principalmente, a sua participação no processo de fundação e desenvolvimento da ENRJN.

As falas assinalavam a relação entre a ENRJN e Amália Xavier, definindo-a como uma Educadora de personalidade forte, mas que, ao seu modo de exercer a profissão, marcou a vida de pessoas que com ela conviveram. Os registros a seguir comprovam tal asserção:

A Amália Xavier de Oliveira foi quem fundou a escola. Era uma pessoa que tinha nome, conhecida no Brasil todo. [...] Porque ela era uma mulher muito autêntica. Quem passou por ela e compreendeu quais eram os objetivos dela, hoje é gente. [...] A Amália foi uma professora muito conhecida aqui em Juazeiro, porque era muito forte, ela impunha respeito. Agora pra quem conhecia ela de perto, ela era uma beleza, mas como professora era fogo na roupa, quando ela chegava toda... Era uma beleza. (ASSUNÇÃO GONÇALVES, ex-aluna e professora da ENRJN)

Eu valorizo Dona Amália por tudo que sou, por tudo que aprendi. Ela foi uma Educadora perfeita, completa. Ela não era só uma Educadora, ela tinha uma visão de mãe, ela tinha uma visão de futuro, ela tinha uma visão de preparação para o futuro, ela sentia a necessidade de passar para nós todos os nossos objetivos. (DJALMA BRITO, ex-aluna da ENRJN).

Os demais relatos dos entrevistados não hesitavam em apontar a professora como um ícone da educação juazeirense. Assim, eles serviram de esteio para fortalecer o interesse crescente que se delineava em torno dessa experiência educativa pioneira.

Da constatação da importância dessa Educadora na constituição de um modo próprio de pensar e fazer a formação de professores para o meio rural, mais especificamente em Juazeiro do Norte, emergiu o objeto de estudo desta proposta, o qual incide sobre as memórias e contribuições de Amália Xavier de Oliveira como elemento material que permite compreender a proposta de formação da ENRJN, desse modo, a constituição de uma cultura profissional para a docência no campo.

Vale destacar que não foram localizados nas bibliotecas locais estudos¹⁰ que se debrucem sobre as memórias de Dona Amália para contar, com suporte nestas, a história da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Ademais, sem dúvida, “investigar e representar a história não é meramente descobrir coisas ocorridas no passado cuja memória se havia perdido, mas dar conta de como as sociedades se comportam e evoluem no tempo”. (ARÓSTEGUI, 2006, p. 95).

Nesse sentido, esta pesquisa acrescenta um conjunto de informações que certamente contribuirá para o entendimento da constituição do ofício docente no Ceará, mais especificamente da profissão professor ruralista.

Explicitado o percurso de elaboração do objeto de estudo desta investigação, faz-se necessário situar sua problemática, bem como os objetivos que orientaram sua realização.

¹⁰ O mapeamento de trabalhos acadêmicos produzidos sobre o tema foi realizado no segundo semestre de 2006. Esta atividade, que envolveu visitas às Bibliotecas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), revelou a inexistência de trabalhos sobre a vida de Amália Xavier de Oliveira. Alguns estudos, todavia, sobre a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, foram identificados, entre os quais cabe destacar: a tese de Araújo (2007), a monografia de Silva (2006), e a pesquisa *Profissão Professor: políticas e memórias* (2007), antes mencionada.

1.2 A problemática e os objetivos – dos contornos aos rumos do estudo

Na caminhada para tornar-se um profissional da docência, passo fundamental é a preparação devida para atuar no magistério. Nesse sentido, as escolas normais, bem como outras instituições de formação de professores, constituem espaços centrais na socialização e configuração da identidade docente, visto que são elas as principais responsáveis pela constituição de uma cultura profissional voltada ao trato educativo.

Estudos apontam para o século XIX como momento em que a docência iniciou esta configuração profissional. Alguns autores (VILLELA, 2005; NÓVOA, 1991) defendem o argumento de que, após a segunda metade dos anos 1800, as escolas normais, até então acentuadas como espaço de formação meramente artesanal, apresentaram-se como instituições de caráter mais profissionalizado.

Villela (2005) analisa tal temática, justificando que, nesse período, o modelo profissional de formação substituiu o “saber-fazer” artesanal que presidia a formação tradicional dos antigos mestres (P. 78). Esse rompimento com a prática de improvisação, decorrente da modificação do caráter formativo, propôs, de certo modo, outra óptica sobre a docência, quando se iniciou a defesa da idéia de que o magistério poderia e deveria ser definido como profissão.

Nóvoa (1991, p. 15), em análise sobre o enredo histórico da profissionalização docente, também define o modo como a profissão professor se constituiu. Destacando ainda o século XIX como período relevante para tal ocorrência, o autor apresenta discussão acerca da criação das primeiras escolas normais e a contribuição destas para maior organização profissional. Diz ele:

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do *corpo de saberes* e do *sistema de normas* da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia* comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a **gênese de uma cultura profissional**. (Grifou-se).

A asserção de Nóvoa é reveladora do papel que as instituições de formação de professores assumem na constituição de um modo de ser e exercer a docência, na medida em que responde pela produção e reprodução de um conjunto de crenças, princípios éticos e práticos, norteadores da ação pedagógica do professor.

De acordo com a historiografia local, a primeira tentativa de se criar no Ceará uma instituição com essa finalidade ocorreu no governo de José Martiniano de Alencar, presidente da Província entre os anos de 1834 e 1837, pela Lei n.º 91, de 5 de outubro de 1837. Alegando falta de condições financeiras e estruturais, contudo, a idéia não obteve progressão.

Somente após quarenta e um anos, durante o governo de José Júlio de Albuquerque e Barros, mediante a Resolução n.º 1.790/78, foi organizada a primeira Escola Normal do Ceará¹¹. A construção do espaço escolar iniciou-se em outubro de 1881, sendo inaugurado no dia 23 de março de 1884. O prédio situava-se na Praça José de Alencar, atualmente ocupado pela seção local do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

¹¹ Art. 1º - Fica o presidente da provincia autorizado a reformar a instrucção publica, sob as seguintes bases:

§ 1º. - Creando nesta capital uma eschola normal, em que se habilitem os candidatos ao magistério publico. (Resolução nº 1.790, de 28 de dezembro de 1878).

Durante a década de 1920, em virtude das necessidades de ampliação da Escola Normal, o Presidente do Estado, Dr. Justiniano de Serpa, autorizou a construção de outro edifício para o desempenho das atividades escolares. O novo prédio situava-se na Praça Figueira de Melo, em frente ao Colégio da Imaculada Conceição (GUERREIRO, 2004).

Desde a sua fundação, a Escola Normal obteve, seguidamente, várias denominações, entre estas: Escola Normal (1884-1823), Escola Normal de Fortaleza (1924-1925), Escola Normal Pedro II (1925-1938), Escola Normal Justiniano de Serpa (1938-1947), Instituto de Educação do Ceará (1947-1952), Instituto de Educação Justiniano de Serpa (1952-1960), Instituto de Educação Justiniano de Serpa – Centro Educacional (1960-1961), Centro Educacional do Ceará (1961-1966). Com a Lei nº 8.559, de 19 de agosto de 1966, a escola passou a ser chamada de Instituto de Educação do Ceará, denominação que perdura até os dias atuais (GUERREIRO, 2004).

A Escola Normal abrigava duas instituições anexas: a Escola Complementar e a Escola-Modelo. A Escola Complementar tinha a função de receber os alunos das escolas reunidas ou dos grupos escolares¹² que, interessados em ingressar no magistério primário, preparavam-se durante dois anos para prestar o exame de admissão, podendo ingressar assim na Escola Normal. A Escola-Modelo, por sua vez, era um grupo escolar que servia como escola de aplicação para os futuros professores (NOGUEIRA, 2001).

¹² Eram conhecidos como grupos escolares as instituições que promoviam o ensino primário integral. As cidades e vilas cuja demanda populacional carecesse do funcionamento de oito salas de aula ou mais, formavam elas um grupo escolar, sendo quatro salas para homens e quatro para mulheres. As escolas reunidas, instituídas no Art. 60 da Lei nº 1.953/22, caracterizavam-se pela reunião de escolas em um mesmo prédio. As cidades ou vilas que possuísem de duas a seis escolas poderiam funcionar em um mesmo prédio sob a denominação de escolas reunidas. Sobre o assunto, ler Nogueira (2001).

Muitos postulavam se formar neste novo modelo de instituição cearense, mas o ingresso na Escola Normal não era tarefa das mais simples. De acordo com Nogueira (IDEM), a matrícula para a escola era em 50% (cinquenta por cento) ofertada aos alunos que tivessem alcançado as melhores classificações no curso da Escola Complementar, e as vagas remanescentes eram preenchidas por meio dos exames de suficiência, que admitiam ou não, de acordo com a oferta, os alunos interessados em estudar na escola.

A Escola Normal Pedro II, integrante da rede oficial do Estado, equiparava algumas escolas normais particulares. De acordo com a Mensagem Governamental de 1936, estes estabelecimentos ligados à Escola Normal perfaziam um total de sete, “sendo quatro nesta capital, um em Sobral, um em Baturité e um no Crato” (CEARÁ, 1936, p. 43). Na época, eram esses os espaços oficiais de formação, preparação para o magistério.

Como é possível perceber, essa instituição de ensino desempenhou um papel fundamental no preparo do professorado cearense, disseminando idéias e fazeres próprios ao ofício docente, sobretudo daqueles que deveriam atuar no ensino elementar. Assim como a educação em geral, contudo, durante os anos 1930, as instituições de formação também passaram por grandes dificuldades.

As vagas ofertadas pela Escola Normal, único estabelecimento público destinado ao preparo de professores na Capital, não atendiam a demanda de pessoas interessadas, muitas das quais não possuíam condições financeiras para ingressar e manter-se em institutos particulares.

A Mensagem Governamental de 1937 (CEARÁ, 1937, p. 37) registra esta situação, assinalando que, anualmente, a Escola Normal Pedro II era procurada por

um número de candidatos que excedia os limites da matrícula ofertada. A realidade vivenciada durante o período focalizado é claramente exposta nesse documento:

No ano lectivo de 1929, matricularam-se 89 alunos no Curso Normal, 74 no Complementar e 205 no da Escola Modelo, tendo sido eliminadas respectivamente, 2, 3 e 9 e aprovadas 70, 61 e 171. (CEARÁ, 1930, p. 13).

Êste ano, a matrícula total se elevou, como vimos acima, a 492 alunas, no curso secundário, e a 167, no técnico, excedendo os números registrados em 1935. E ainda assim não foi atendida a procura de inscrição, visto como, de 203 candidatas aprovadas no exame de admissão, somente 100 foram admitidas á matrícula no primeiro ano da Escola. (CEARÁ, 1936, p. 44-45).

Êste ano, já a matrícula subiu ao total de 1.192, nos diferentes cursos da Escola. Só no 1º ano secundário, equiparado ao curso ginásial, inscreveram-se 104 alunas, tendo prestado exames 307, das quais 237 foram aprovadas; 134 delas ficaram, pois, sem possibilidade de se matricularem, pela falta de vagas. (CEARÁ, 1937, p. 36).

Os registros são contundentes no que se refere à situação enfrentada pelo ensino normal. Não havia espaço sequer para matricular o número total de alunas aprovadas nos exames de admissão. A despeito da falta de espaço físico, a cada ano o número de vagas aumentava, mesmo que timidamente, medida que visava a minimizar o problema da ausência de escolas específicas para o preparo do professorado.

O Governo declarava ter interesse em resolver a situação, visto que aquela instituição era responsável pela formação de educadores que deveriam atuar na sociedade. Alegava, porém, a falta de verbas como entrave para medidas de maior alcance.

No final da década de 1930, este quadro encontrava-se ainda mais precário. Menezes Pimentel detalha as condições de funcionamento da Escola Normal Pedro II na passagem a seguir transcrita:

[...] a Escola **não está aparelhada, nem quanto ao número de salas de aula, nem quanto ao material e mobiliário**, para a matrícula excessiva que vem recebendo, e muito menos para suportar ainda maior aumento em o número de alunas que devem freqüentá-la. Construída ainda em 1923, há quatorze anos de distância, ela não comporta rigorosamente, ao nosso ver, mais de duas turmas de 50 alunas em cada ano, ou seja, nos cursos secundário e normal, um total de 600 moças. (CEARÁ, 1937, p. 37) (Grifou-se).

O espaço físico da Instituição não mais comportava a quantidade de alunos que lá ingressavam. O Estado argumentava falta de recursos¹³, embora reconhecesse a relevância social do serviço prestado pela instituição e a necessidade de medidas urgentes. A solução, de acordo com a Mensagem de 1937, era “aumentar o prédio e dotá-lo de maior quantidade de mobiliário e material didático, **ou restringir a matrícula aos limites compatíveis com as proporções do edifício e com os recursos financeiros do Estado**” (IDEM) (Grifou-se).

A restrição do número de vagas aparece como uma medida viável e que atende ao interesse do Poder Público, haja vista que sua defesa ocorre na esteira de forte argumentação sobre o excesso de professores formados no Estado. É o que deixa entrever um trecho da Mensagem de 1936, no qual o Governo garante que a Escola Normal Pedro II e as instituições particulares a ela equiparadas “preparavam, sem dúvida, ano a ano, grande número de professoras diplomadas em quantidade mesmo excedente às necessidades do Estado”. (CEARÁ, 1936, p. 32).

¹³ A pesquisa *A Profissão Professor no Ceará dos anos 1930* (NOGUEIRA, 2005) revela, dentre outros pontos, a limitada destinação de verbas à educação do Estado no período.

A afirmação parece suscitar a idéia de que, se o número atendia as necessidades do Estado, as escolas primárias estaduais estariam providas de educadoras qualificadas para o desempenho da função. É preciso considerar, entretanto, que naqueles idos a Escola Normal se apresentava como espaço de formação de jovens advindas, sobretudo, das classes mais abastadas, muitas das quais não tinham interesse em seguir carreira na profissão.

O Quadro A apresenta dados sobre a situação da Escola Normal Pedro II no que diz respeito à formação de normalistas¹⁴ entre os anos de 1929 e 1936, conforme registrado nos documentos emitidos pelo Poder Público à época:

QUADRO A
Alunas diplomadas na Escola Normal Pedro II – 1929/1936

Ano	Total de diplomadas
1929	15
1930	—
1931	21
1932	20
1933	28
1394	—
1935	48
1936	55

Fonte: CEARÁ, 1936; CEARÁ, 1930 e 1936.

Embora o demonstrativo não apresente dados nos anos de 1930 e 1934, os números expostos evidenciam que a quantidade das diplomadas avançava, durante os anos 1930, de forma compassada. Paradoxalmente, o mesmo texto, que insinua haver excesso de professores formados em relação à demanda do Estado, também ressalta que as escolas públicas da época não contavam com professoras preparadas para atuar no ensino elementar. Essa situação, ainda de acordo com a

¹⁴ O interesse em compreender a quantidade de alunas formadas pela Instituição durante a década de 1930 ocorreu pelo fato de que este foi o período em que se idealizou e foi implementada a primeira escola normal rural do Brasil.

Mensagem Governamental de 1936, era mais grave no interior cearense. Segundo Menezes Pimentel,

[...] **parte considerável das escolas do interior não está provida de diplomadas pelos estabelecimentos normais**, tendo o Estado necessidade de recorrer, para preenchê-las, como já o tem feito, a **professoras provisórias**, sem o curso técnico de especialização para esse fim.

Evidentemente, o ensino, entregue a tais elementos, por maior que seja o seu esforço, a sua dedicação e a sua boa vontade, não pode ter a eficiência que seria de desejar. (CEARÁ, 1936, p. 33) (Grifou-se).

A passagem transcrita é clara: não eram poucas as escolas do Estado, fora da Capital, que se ressentiam da ausência de professoras qualificadas para essa atividade. Tal situação fomentava a contratação de professoras sem a devida formação para o trato com a educação primária e, menos ainda, para lidar com a educação no campo.

Na Mensagem de 1936 encontram-se algumas explicações para a falta de docentes habilitadas ao ensino no Estado, sobressaindo-se a questão de ordem econômica. Sobre o assunto, Menezes Pimentel lembra que

Não seduz á professora néo-diplomada, recém-saída dos colégios que freqüentou, onde vivia num ambiente de relativo conforto e de cultura; aventurar-se a penetrar os recantos esquecidos da civilização, para entregar-se ás asperezas e desconfortos do meio, **mediante uma remuneração escassa**, nem sempre suficiente para a sua manutenção, se ela não tem, nos logares aonde vai, pessoas de sua família, ou de suas relações, que a abriguem. (CEARÁ, 1936, p. 33) (Grifou-se).

O trecho ressalta a baixa remuneração como um dos elementos que desestimulavam o exercício do magistério, especialmente em áreas distantes da

Capital. Ademais, é preciso considerar que as egressas do curso normal geralmente não tinham interesse em sair de Fortaleza, menos ainda de adaptar seus conhecimentos para as demandas do campo.

Eram moças da cidade, cuja ideologia e pensamento pedagógico predominante em sua formação para ser professora estavam voltados para uma realidade distante da enfrentada pelos interiores e zonas rurais. Essas professoras, formadas em “ambiente rico de comodidades, sem a menor experiência da vida roceira, conhecendo o caboclo apenas através das modinhas caipiras” (PASTOR, 1943, p.51), ao se depararem com a realidade das escolas rurais, dificilmente se sentiam preparadas e desejosas de exercer o seu ofício.

Almeida Júnior (1966), em sua obra *A escola Pitoresca e outros estudos* relata, em forma de prosa, a realidade vivenciada pelas normalistas brasileiras que se “aventuravam” pelos sertões com o propósito de lecionar. Destacando as “grandezas e misérias do magistério rural”, o autor ressalta a opinião de pessoas que percebiam os desafios enfrentados pelas “professorinhas”:

Môças recém-formadas, inexperientes da vida e do magistério, desprendem-se brutalmente da família, deixam o seu ambiente habitual e, tangidas pela necessidade, vão trabalhar num meio desconhecido e freqüentemente inóspito. Ali lhes faltam os menores recursos materiais. Não têm sala decente, não têm mobiliário que preste, não têm livros, nem essa variedade de pequeninas coisas que disfarçam a aridez da escola. Diante delas, apresentam-se crianças que elas não entendem; pais ignorantes, superticiosos, com os quais nem sabem conversar.

À hora do trabalho, a inexperiência da jovem professora é agravada pela falta de estímulo e de guia; ninguém para ver o seu esforço, ninguém para acompanhar o seu sacrifício e dizer-lhe uma palavra de orientação e de amizade. Está inteiramente só. Algumas desanimam, nem é de estranhar que se abatam ante êsse conjunto infeliz de circunstâncias. Outras persistem, ou porque mais animosas, ou porque a voz da necessidade fala muito alto. (P. 124-125).

Os registros, ao sublinharem a inexperiência e despreparo das normalistas para atuarem na zona rural, destacam a fixação do professor nessas áreas como fator de suma importância para o bom andamento do ensino.

Os professores naqueles idos permaneciam por pouco tempo nas escolas rurais, não assegurando assim uma continuidade de ação e trabalho local. Para Pastor (1943, p. 50), o mestre entrava como um “estranho” e saía como um “desconhecido”, sem nada conhecer da vida do meio onde atuava. O que é pior: sem apresentar um resultado que fosse percebido e apreciado pela população beneficiada pela escola.

Esse despreparo, resultado de uma formação desvinculada da realidade de atuação do professor, era um dentre os tantos problemas que circundavam a educação rural.

O magistério, de acordo com Anísio Teixeira (1953, p. 64), necessitava ser formado de modo a possuir a “educação, visão e o preparo” necessários a quem não seria apenas uma “máquina de ensinar intensivamente a ler, escrever e a contar, mas **o mestre da arte difícil de bem viver**” (Grifou-se).

De fato, a formação nesses moldes não abrangia os meios rurais. Era necessário, pois, preparar “êsses mestres, tendo em vistas, lúcida e plenamente, as suas funções e não os preconceitos ou moldes da formação tradicional” (IDEM, p. 84). De acordo com Sud Menucci (1944), porém, isso não acontecia, e os mestres formados em escolas normais tradicionais assumiam as escolas rurais não obtendo muitos êxitos, e, além disso, ainda eram criticados pela atuação. É o que mostra o registro a seguir:

No magistério, todos reconhecem que o jardim da infância e os anormais são especialidades, mas teimam todos em supor que pode um professor preparado para gente da cidade lecionar com a mesma capacidade, com a mesma desenvoltura, e com a mesma eficácia, para populações rurais. E quando, depois de decênios de fracassos contínuos, se apura a nenhuma vantagem dos resultados, começam a alegar-se mil razões, entre as quais em primeira linha, a dos mestres desinteressados e indiferentes à tarefa. Quando o que há, de real e positivo, são mestres desambientados, mestres impreparados para o mister, desde que a sua especialidade é outra e mui diversa. (MENUCCI, 1944, p. 36).

Por estarem situados em região diferente daquelas onde estavam acostumados a viver, os professores não conseguiam reconhecer os reais empecílhos e necessidades enfrentadas pela comunidade na qual estavam inseridos, dificultando assim a atuação. Qual seria, porém, a solução para tantos problemas? Almeida Júnior (1966), discorrendo sobre o assunto, sugere:

A solução algébrica do problema do ensino rural se enquadra numa equação de duas incógnitas: a primeira seria o preparo do professor para a escola rural; a segunda, o preparo da escola rural para o professor. (P. 125).

Em seguida o autor acrescenta a terceira incógnita: “o dinheiro para a solução das duas primeiras”. (IDEM, p.126). Até o início dos anos 1930, não houve, por parte do Poder Público, nenhuma iniciativa de financiamento para a implementação de escolas normais rurais. Além disso, os investimentos para a melhoria dos educandários rurais ainda eram poucos.

No início da década de 1930, impulsionado pelo movimento de ruralização do ensino¹⁵, avoluma-se, no Ceará, a defesa da criação de um espaço

¹⁵ Pensamento difundido na primeira metade do século XX por intelectuais como Sílvio Romero, Alberto Torres, Belizário Pena, Sud Mennucci (LOURENÇO FILHO, 2001) e Moreira de Sousa. A corrente conhecida como “ruralismo pedagógico” defendia uma educação voltada para a formação de

de formação docente voltado para as demandas do campo. Era necessário se criar uma instituição capaz de estabelecer um conjunto de normas, saberes e práticas próprios à docência rural, configurando assim a formação profissional de professores ruralistas. É neste contexto que, em 1934, foi instituída a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), estabelecimento pioneiro no Brasil destinado à formação de professores para a educação no campo.

A Escola, idealizada por Joaquim Moreira de Sousa¹⁶ e instalada em Juazeiro do Norte, tinha como meta formar professores esclarecidos sobre as necessidades da educação para as zonas rurais, tornando-os capazes de, em sua prática profissional cotidiana, expandir o ideário ruralista, despertando nos educandos o amor pela terra.

O professor deveria ser formado tendo-se em vista a necessidade de transmitir aos seus alunos tanto conhecimentos educacionais básicos, como leitura, contagem e escrita, quanto saberes necessários às práticas rurais. Desse modo, a fundação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte veio imprimir à formação de professores um caráter particular: a aprendizagem de saberes necessários à docência na educação primária articulada a conhecimentos sobre a vida no campo.

A iniciativa pioneira abrangeu os anos de 1930 a 1970 e deixou marcas no modo de pensar e fazer a formação de professores rurais no Estado, e quiçá no País.

um indivíduo com consciência nacionalista e cívica, que valorizasse o trabalho do homem do campo como elemento fundamental para o progresso do País (CALAZANS, 1993).

¹⁶ Moreira de Sousa foi Diretor da Instrução Pública do Ceará no período de 27 de dezembro de 1928 a 08 de outubro de 1930, e de 23 de setembro de 1931 a 31 de dezembro de 1933.

No processo de criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, destacou-se a atuação da Educadora Amália Xavier de Oliveira, que recebeu de Moreira de Sousa o desafio de executar o inusitado projeto de formação docente para o meio rural. Segundo Plácido Aderaldo Castelo¹⁷, os esforços empreendidos pela professora Amália Xavier na constituição da sociedade fundadora da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte foram notáveis (CASTELO, 1970).

Instigada a compreender a participação de Amália Xavier na concepção e concretização de uma proposta de formação de professores inovadora naqueles idos é que emergiu a problemática pesquisada, que pode ser expressa na seguinte questão: **Qual o papel da ENRJN na constituição de uma cultura profissional docente voltada para o meio rural, com suporte nas contribuições de Amália Xavier de Oliveira?**

Essa pergunta de partida suscitou outras questões que a ela se agregaram, tais como: Qual a proposta de formação da ENRJN? Como Amália Xavier participa do delineamento e implementação dessa proposta? Qual a relação entre o trabalho de Amália Xavier no que concerne à ENRJN e a constituição de uma cultura profissional docente voltada para o meio rural?

Amália Xavier é apontada, nos discursos e registros orais de diferentes pessoas que acompanharam e vivenciaram essa experiência educacional, como figura central no delineamento das idéias e práticas pedagógicas constituidoras de um modo próprio de pensar e fazer o preparo (aqui entendido como formação) de professores para o meio rural. Embora parta dessa constatação, vale ressaltar que a pesquisa não considerou a fundação da ENRJN, nem a instituição de uma cultura

¹⁷ Estudioso sobre a história do Ceará, juiz de Juazeiro do Norte durante a fundação da ENRJN, e primeiro diretor dessa instituição de ensino.

formativa de professores para o meio rural no Ceará como produção efetivada por uma única pessoa. Pelo contrário. Ao indagar sobre contribuição de Amália Xavier, eleita como uma figura de destaque no reconhecimento por outros sujeitos, a pesquisa considerou afetos e desafetos desta Educadora.

Entende-se que esta senhora, estando oficialmente à frente da gestão da Escola Normal Rural de Juazeiro por quase quarenta anos (1937-1960 e 1963-1973), encontrou nesse contexto de trabalho pessoas com as quais fomentou e compartilhou determinados valores, princípios, práticas e procedimentos. Estes, paulatinamente, instituíram um modo de ser e exercer o magistério no meio rural.

Apoiado no pressuposto de que essa instituição teve papel decisivo na constituição de uma cultura profissional para a docência ruralista, sendo em boa parte permeada pelas idéias, experiências e crenças dessa Educadora juazeirense, o presente estudo teve como **objetivo geral**: Compreender a constituição do modo de ser professor ruralista implementado pela ENRJN, considerando as contribuições de Amália Xavier de Oliveira.

Percebendo a Educadora como o leitmotiv da investigação, a pesquisa elencou os **objetivos específicos**, assim definidos:

- ✓ conhecer a participação de Amália Xavier na idealização e implementação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, bem como seu papel no delineamento de uma proposta de formação de professores voltada ao meio rural; e

- ✓ analisar os fundamentos (teóricos e práticos) da proposta de formação de professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte sob a gestão de Amália Xavier de Oliveira e sua contribuição na consolidação de uma cultura profissional docente para a educação no campo.

Estes objetivos orientaram a presente investigação, cujo aporte metodológico está detalhado a seguir.

1.3 A Pesquisa histórica – possibilidades e prática da investigação

Há alguns anos, os estudos sobre educação pautados em uma perspectiva histórica ocupam importante espaço no cerne das discussões acadêmicas. Nesse sentido, a produção historiográfica se traduz com esteio em diversos objetos do conhecimento.

Essa diversidade temática, ao abranger focos investigativos dos mais variados, que vão desde a história das disciplinas (CHERVEL, 1990; SANTOS, 1990) até o aprofundado olhar sobre determinadas arquiteturas escolares (TOULIER, 1982; BUFFA e PINTO, 2002), não se torna menos certificada por permitir determinada abertura e flexibilidade metodológica. De acordo com Pérez (2003, p. 97),

A complexidade das questões contemporâneas nos coloca diante do desafio de tecer outras configurações teórico-metodológicas tanto para a pesquisa em educação, quanto para a formação (inicial e continuada) de professores. No exercício de investigar e problematizar o cotidiano escolar, deparamo-nos com o emaranhado complexo de significações que envolvem as experiências humanas;

nesse exercício, o pesquisador, tal como um artesão, puxa fios, desdobra significados e elimina as fronteiras que tradicionalmente têm marcado os diferentes campos da pesquisa em educação, tecendo uma nova configuração para a compreensão do conhecimento humano.

Em meio a esta complexidade, que incita novas questões investigativas, a ampliação do conjunto de caminhos teóricos e metodológicos é inevitável. Isto decorre do fato de que nem sempre o que já foi estipulado pela academia comporta a complexidade do real, por conseguinte, não atende ou se adequa às necessidades do pesquisador.

Ao apresentar reflexão sobre as novas perspectivas da pesquisa em educação, Pérez (2003) remete à idéia de que abertura para o campo investigativo, seja ele de cunho histórico ou não, é válida e inovadora, no sentido de que, dentre outros benefícios, permite ao pesquisador tornar-se capaz de eleger o caminho sobre o qual deverá percorrer. Com maior liberdade de escolhas, o condutor da pesquisa não se limita nem aos tipos de fontes de coleta de dados, muito menos ao modo como estas serão analisadas.

Pensando nisso, e com apoio na asserção de que “é o problema de pesquisa que determina o enfoque metodológico” (VILLELA, 2005, p. 82), o estudo *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo* elegeu a constituição de uma cultura profissional para o magistério ruralista como temática central da investigação, e buscou, com supedâneo na visão acerca das memórias de e sobre “uma vida na escola”, responder às questões anteriormente apresentadas. Tomam-se, nesse sentido, os registros deixados por e sobre Amália Xavier de

Oliveira, nos quais estão expressos lembranças e pontos de vista relativos a educação, formação de professores e ENRJN.

Amália Xavier de Oliveira, vida que permeia a investigação, esteve presente tanto nas discussões e acontecimentos que antecederam e concretizaram a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, quanto na definição de um corpo de saberes e fazeres pedagógicos peculiares ao magistério rural.

Durante sua permanência na ENRJN, a Educadora registrou, em livros, memoriais, fotografias e demais documentos escolares, boa parte da história daquela instituição. Estes registros deixados por ela são valiosos no que diz respeito a informações sobre como se organizou e se constituía o dia-a-dia da ENRJN. Ao elegê-los como fonte de dados foi possível analisar e compreender o cotidiano da ENRJN, favorecendo uma visão sobre a participação de Amália como colaboradora na constituição de uma cultura profissional para o magistério ruralista.

Visto que o documento¹⁸ é o ponto de partida para se conhecer um fato histórico, e que também é por seu intermédio que se pode “revisitar o passado e reinterpretá-lo sob nova ótica” (FÁVERO, 2000, p. 102), a pesquisa procurou analisar tais materiais, adotando o cuidado de ponderar as informações ali expressas, não as tomando como dados definitivos e acabados. A fim de corroborar os conhecimentos produzidos por Amália, justificados nos escritos de sua autoria, também foram selecionados documentos não produzidos por ela. Dentre estes se

¹⁸ A investigação baseou-se no aporte dos Annales, que enseja uma maior abertura para novas temáticas e uma visão diferenciada para as fontes, ampliando-as e diversificando-as, bem como a nova concepção de documento histórico e das formas de entender a crítica documental (ARÓSTEGUI, 2006, p. 146). Como adverte Le Goff (1996), a palavra documento deve ser tomada no sentido mais amplo, considerando-o como escrito, ilustrado, transmitido pelo som, imagem, ou de qualquer maneira.

destacam trabalhos escolares e relatos orais sobre a história da ENRJN e seu cotidiano. Estas fontes estão detalhadas mais adiante.

Sob a óptica de Amália como autora de muitos dos escritos analisados, sentiu-se a necessidade de perceber e situar essa personalidade marcante e vinculada a determinado grupo político e social em Juazeiro do Norte. Assim, foi de relevante importância compreender os espaços de sociabilidade por onde ela circulava e como estes podem tê-la influenciado, as leituras realizadas e a reelaboração pessoal, os códigos de moral da época e as suas interpretações (SCHMIDT, 2000). O desenvolvimento de estudos que se detivessem sobre o contexto educacional juazeirense e o entendimento sobre a escolarização e formação desta professora foram realizados neste intuito.

Desta feita, objetivando responder aos questionamentos apresentados pela investigação, e tendo as fontes de coletas de dados como materiais imprescindíveis para atingir tais objetivos, foi necessário um exercício criterioso de organização, leitura e análise dos dados, tomando o devido cuidado em entender quais as circunstâncias em que tais documentos foram concebidos.

Após esse contato sistemático, foi estabelecida a demarcação temporal da pesquisa, que focalizou os anos de 1930 a 1946. Tal definição não foi aleatória, pois abrangeu os momentos iniciais de organização da escola, chegando até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Reforma Capanema), período em que se registram alterações na proposta pedagógica inicial da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Remontando ao significado de fonte como lugar onde se vai beber, cabe descrever o modo como foram coletados os materiais utilizados no estudo ora apresentado.

1.3.1 Organizando as fontes de coleta de dados

Na “ordem das coisas”, a idéia de se investigar algo geralmente antecede a busca por fontes que auxiliem o desenvolvimento da pesquisa. No caso desta investigação, esse processo ocorreu de maneira inversa. Foi a partir do contato com diversos documentos históricos relacionados à ENRJN que o desejo de incursionar pela temática foi amadurecido.

Em visita ao Município de Juazeiro do Norte, por ocasião do desenvolvimento da pesquisa *Política Educacional e Magistério: cenários históricos e contemporâneos na capitania do ‘Siará grande’ (PEMAC)*¹⁹, percebeu-se a existência de vasta quantidade de documentos que registravam a história da ENRJN, e ainda se encontravam pouco explorados. Imaginando que tais peças poderiam propiciar o desenvolvimento de investigações que se voltassem para temáticas como profissão docente, instituições escolares, educação rural, entre tantas outras, o foco de trabalho naquele momento se ampliou. Além de coletar informações sobre as políticas de formação de professores, foco central do PEMAC, a intenção de angariar aqueles outros documentos que poderiam possibilitar a expansão de novas pesquisas e que pareciam estar ali esquecidos, foi posta em prática.

¹⁹ Os objetivos e a maneira como se encaminhou esta pesquisa foram apresentados no início deste capítulo (item 1.1.2 – Formando-me pesquisadora – a experiência com a iniciação científica).

Na visita à casa de Assunção Gonçalves, aluna e professora da ENRJN, que guardou com muito esmero uma diversidade de materiais, como cadernos escolares, fardamentos, correspondências, livros de atas e fotografias, encontrou-se o maior acervo de “patrimônios” que contavam sobre o cotidiano daquela instituição.

No anseio de reunir esses documentos, o trabalho em equipe se fez essencial. Em razão do curto tempo no qual deveria ser desenvolvida a coleta, a equipe de pesquisa que ali estava²⁰ se desdobrou no intuito de angariar, seja por meio de fotografias, seja por digitalização documental (*scanneamento*), as preciosas informações que naqueles baús estavam guardadas.

De volta a Fortaleza, a equipe reorganizou os documentos coletados, armazenando-os em forma de banco de dados. Além de propiciar a conservação no formato digital²¹, de informações contidas em antigos documentos, esse procedimento possibilitou a reunião de um acervo de fontes históricas, que favoreceram, favorecem e favorecerão o desenvolvimento de novos estudos²².

Das fontes coletadas e organizadas pela equipe de pesquisa, foi possível selecionar parte dos documentos analisados por esta investigação. Além destes, outros dados foram angariados em arquivos públicos e pessoais²³, o que possibilitou

²⁰ Naquele momento, a equipe era composta por Isabel Maria Sabino de Farias (coordenadora), Delane Nogueira, Mirele Araújo, Rosana Cavalcanti e Priscila Holanda (colaboradoras).

²¹ Esse material compôs a “Série Achados de Pesquisa – PEMAC” (VIEIRA E FARIAS, 2006), formada por oito cd's room: Catálogo de Fontes em Política Educacional no Ceará; Ceará – Relatórios Provinciais: 1840/1888; Ceará – Mensagens Governamentais: 1889/2004; Ceará – Legislação Educacional: 1836/1991; Escolas Cearenses; Ofício de Professor no Ceará; Trabalho de campo nos Municípios cearenses e Relatório Técnico Final.

²² Estes materiais já foram utilizados nas pesquisas do PROPEM, anteriormente citada. Algumas das fontes que constituem esses bancos, atualmente estão sendo utilizadas por Mirelle Araújo, em sua dissertação de mestrado em desenvolvimento na Universidade Federal do Ceará (UFC).

²³ Como no caso do arquivo de Renato Casimiro, amante das “coisas do Juazeiro”, que colaborou com doações de livros, jornais, fotografias, xilogravuras e textos sobre a ENRJN e Amália Xavier de Oliveira.

a complementação das informações anteriormente reunidas. O Quadro B apresenta os documentos utilizados pela investigação²⁴:

QUADRO B
Fontes utilizadas pela pesquisa

Documento	Descrição	Data
Decreto n.º 1.218	Cria no Estado uma Escola Normal Rural.	1934
Decreto n.º 1.269	Expede o Regulamento da ENR do Estado.	1934
Decreto n.º 1.278	Considera oficial a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.	1934
Anais da Semana Ruralista de Juazeiro	Registra os discursos e palestras sobre assuntos pertinentes à vida do homem do campo, discutidos neste evento.	1935
Trabalho das alunas do 2º ano complementar da ENRJN.	O trabalho, desenvolvido em sala de aula pelas normalistas, apresenta textos sobre o cotidiano da Escola.	1938
Entrevista concedida por Amália Xavier de Oliveira ao Núcleo de Documentação Cultural da UFC.	A Educadora relata sua história de vida, apresentando dados relativos à ENRJN.	1983
Amostra de cadernos escolares (Música, Arte Culinária, Corte Costura, Ciências, Matemática, Psicologia).	Apresentam atividades desenvolvidas pelas alunas.	Diversas
Tese <i>Uma fazenda modelo</i>	Consta de histórias escritas pelas normalistas.	1938
Regimento Interno da ENRJN	Apresenta normas da escola.	s/d
Discurso de Amália Xavier às parainfadas	O texto apresenta palavras da Diretora sobre a turma que estava se formando.	s/d
Discurso da turma das primeiras professoras	O texto tece palavras das alunas sobre a experiência no Curso Normal Rural.	1937
Amostra de Relatórios das atividades da Escola Normal Rural de Juazeiro	Relata aulas de campo, entre outras atividades.	1936
Entrevistas com alunos e professores da ENRJN (áudio e transcrição)	Os relatos contam sobre a constituição bem como o dia-a-dia da escola	Diversas
Fotografias	Registram imagens do cotidiano escolar.	Diversas
Periódico <i>O Lavrador</i>	Apresenta artigos escritos por alunos e funcionários da Escola.	Diversas

Fonte: elaboração da autora.

²⁴ Demais documentos também utilizados, foram citados nos capítulos 5 e 6, bem como nas referências deste trabalho.

Como se percebe, os documentos utilizados pela pesquisa possuem diferentes naturezas, entre elas escritas, orais e iconográficas. A reunião e a seleção destas e de outras fontes foram procedidas de modo a agrupar o maior número de informações necessárias para o desenvolvimento do estudo. Logo após, partiu-se para a etapa de análise dos dados. Para esta fase, adotou-se o ensinamento de Le Goff (1996), que assegura a necessidade de uma análise documental desmistificadora do seu significado aparente.

Sabendo que os fatos registrados nesses documentos foram relatados sob determinados filtros seletivos, estando de acordo com determinados valores e crenças, e apresentando o estatuto de verdade que se intentou manifestar, considerou-se este um momento cauteloso.

Acreditando que a análise documental exige cuidado e vigilância constante, no sentido de que o pesquisador não se deixe impressionar pelas “verdades” ali objetivadas, e sabendo ainda que os documentos não falam a verdade por si, devendo ser assim submetidos a uma crítica exigente, a observação e leitura dos dados foram feitas por diversas vezes.

Diante dos conhecimentos ali registrados, e ao se divisar as questões propostas pela pesquisa, sentiu-se a necessidade de triangular as informações contidas em diferentes documentos, de modo a esclarecer dúvidas ou complementar informações. Nesse momento, recorreu-se ao banco de dados disponível no EDUCAS, contendo os relatos dos alunos e professores que fizeram parte da ENRJN.

O Quadro C apresenta os nomes e idades dos sujeitos entrevistados, destacando a posição em que cada um atuou na Escola:

QUADRO C
Relatos de alunos e professores da ENRJN

Entrevistado (a)	Idade	Situação
Emília Mendes Bezerra Monteiro	59 anos	Aluna
Francisca Djalma Brito	53 anos	Aluna
Iracema Gonçalves Magalhães	89 anos	Aluna e professora
Joaquina Gonçalves de Santana	82 anos	Aluna e professora
Maria Aila de Almeida	87 anos	Aluna
Maria Assunção Gonçalves	91 anos	Aluna e professora
Maria Venúcia Cabral Barros	87 anos	Aluna
Marlene Rodrigues de Melo Alves	73 anos	Aluna
Mons. Murilo de Sá Barreto (<i>In memoriam</i>)	75 anos	Professor
Nerci Matos	90 anos	Aluna

Fonte: banco de dados do EDUCAS.

A utilização dessas fontes considera que as histórias contadas são produtos da memória de quem viveu em determinado contexto e são produzidas e mediadas com apoio nas opções feitas por seus narradores. Cabe sublinhar, todavia, que a importância da fonte oral ocorreu principalmente pelo fato de proporcionar a obtenção de informações não contempladas nos registros escritos. Por se tratar de uma investigação que buscou, dentre outros objetivos, compreender como sucedia a formação naquela instituição de ensino, esse tipo de fonte possibilitou consignar situações cotidianas, via de regra, não valorizadas nos documentos impressos.

Outra fonte passível de significação empregada pela pesquisa foi a de cunho iconográfico. Constituindo importante aliado na busca de informações que explicitassem a história da ENRJN, o registro fotográfico de cenas cotidianas

referentes a práticas escolares, como aulas de campo, formatura e demais solenidades também foi utilizado²⁵.

Compartilhando-se o entendimento de Bogdan e Biklen (1994), de que, embora as fotografias possam dar uma percepção geral do meio, elas também são capazes de oferecer informações específicas, podendo ser usadas em conjunção com outras fontes. Desse modo, entendendo que as fotografias podem possibilitar a pesquisa sobre o mundo escolar em determinada época e espaço, remetendo ao vestuário, materiais e recursos pedagógicos, desde que relacionados a fontes de outras naturezas, como escritas e orais (BARROS, 2005), o estudo procurou utilizar-se de algumas imagens, de modo a acrescentar significado aos demais dados investigativos.

A análise dos indicadores procurou responder aos questionamentos propostos por esta investigação. O estudo, por sua vez, buscou contribuir com a historiografia local, na medida em que fornece conhecimentos acerca de sujeitos que ocupam lugar de destaque no âmbito das questões educacionais: os professores.

²⁵ De acordo com Barros (2005), as fotografias podem servir a uma melhor compreensão do universo escolar, informando sobre instâncias da cultura escolar e permitindo indiciar os sujeitos que dela participam.

CAPÍTULO 2

SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SITUANDO O DEBATE SOBRE CULTURA DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICA

A identidade docente, como as demais, se constrói em um determinado contexto, em um determinado tempo histórico, adquirindo novas características para responderem as novas demandas da sociedade, portanto, não é um dado imutável.

(LIMA e SALES, 2002, p. 40).

A palavra identidade remete ao significado de “caracteres próprios e exclusivos duma pessoa” (FERREIRA, 2001). No caso descrito pela epígrafe, o termo se refere não a único indivíduo, mas a um determinado grupo: o dos professores.

É justamente sobre a profissão e a cultura docente que versa o Capítulo 2. Apoiada na idéia de que a identidade desse grupo profissional foi historicamente se organizando e se modificando de acordo com a demanda da sociedade, é que esse estudo investiga a constituição de uma cultura docente própria ao meio rural, discussão que remete a uma reflexão sobre as novas possibilidades da pesquisa histórica em torno da profissionalização e, por conseguinte, da cultura docente.

Para tanto, foram utilizadas literaturas que discutem a constituição histórica da profissão professor (VIELLA, 2005; NÓVOA, 1991; TANURI, 2000), bem como a cultura escolar e docente (PÉREZ GÓMEZ, 2001; PINO, 2005; GEERTZ, 1978; VINÃO-FRAGO e ESCOLANO, 1998; GONÇALVES E FARIA FILHO, 2005; FARIA FILHO, 2004; FARIAS, 2006; GARCIA, 1994; GÓMEZ, 1998; FORQUIN, 1993; PERRENOUD, 1993; JULIA, 2001, PESSANHA, BORGES DANIEL E MENEGAZZO, 2004).

2.1 A docência como profissão – novas perspectivas da pesquisa em História da Educação

Atualmente se assiste no campo da historiografia educacional a uma difusão de novas abordagens, temáticas e objetos de estudos que atendem aos mais diversos interesses investigativos. De acordo com Faria Filho (2004, p. 155), “das reformas à formação de professores, passando pela problemática dos tempos e dos espaços, os historiadores sempre têm o que dizer!”. É nesse cenário que se estabelece o empenho pela compreensão do magistério como atividade profissional que possui uma cultura própria.

Vários estudos (VILLELA, 2005; NÓVOA, 1991; TANURI, 2000, entre outros) se voltam para uma análise da profissionalização docente, apresentando questões que remetem a um entendimento sobre o modo como essa profissão foi historicamente constituída. Seja para compreender a profissão na atualidade, ou explicar como o magistério vai rompendo com uma prática de improvisação até se

efetivar como profissão, pesquisas sobre a profissionalização do magistério apoiam-se nessa perspectiva.

Reconhecendo que a profissão professor, sobretudo nos últimos anos, se tornou objeto de estudo histórico, e considerando que essa profissão possui uma historicidade que abrange a sua constituição com esteio em diferentes matizes, esta investigação se apóia no pressuposto de que o magistério foi se constituindo profissionalmente, e, assim, estabeleceu uma cultura própria à docência.

No caso particular deste estudo, considera-se que a ENRJN, ao se constituir como espaço de formação profissional de professores ruralistas, propiciou a criação de uma cultura peculiar por meio das regras de conduta e formação. Com a orientação da ENRJN, professores foram profissionalizados e puderam constituir saberes e práticas específicos ao magistério rural.

De acordo com Villela (2005, p. 88), em fins da década de 1860, as escolas normais “passaram a ser reconhecidas como os primeiros locais autorizados a representar o novo campo de saber que se consolidava e pretendia constituir-se numa nova ciência – a pedagogia.” A tese de que o professorado brasileiro merecia preparo específico também regular esteve presente desde o período monárquico e ganhou maior destaque com o advento da República, quando se percebeu a necessidade de reiterar o reduzido caráter profissional, ampliando conhecimentos profissionais em detrimento de estudos de cultura geral (TANURI, 2000).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 422) destaca a necessidade de maior abrangência da formação profissional do professorado primário:

O magistério primário, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de caracter mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções publicas a mais importante, fosse a unica para cujo exercicio não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional.

Como alerta o Manifesto, a carência de um maior preparo para a prática educativa dos professores primários era realidade consistente no início do século XX. A necessidade de que a especialização profissional sobrepujasse a de caráter propedêutico tornava-se o principal desejo dos revolucionários com relação ao professorado.

As denúncias apresentadas despertam para uma reflexão acerca da negligência por parte do poder público no que diz respeito à formação pedagógica dos educadores. Se os investimentos na profissionalização docente eram poucos, isso implicava prejuízos no campo educacional como um todo.

Mesmo com todas as deficiências no âmbito da formação docente, as responsabilidades desses sujeitos como profissionais da educação já eram reconhecidas. Os professores como principais difusores educacionais precisavam romper com um magistério improvisado e apreender saberes e práticas necessários ao bom desempenho da docência. Esse rompimento implica o delineamento e a constituição de uma cultura profissional, aqui entendida como um conjunto de saberes, práticas, procedimentos, valores e princípios pedagógicos que vão orientar o pensamento e a ação do professor.

No desejo de ampliar a compreensão sobre o que se entende por cultura, serão tecidas a seguir algumas considerações.

2.2 Compreendendo o termo cultura

São múltiplas e complexas as definições que permeiam as discussões sobre o termo cultura. Entre as diferentes abordagens que se debruçam sobre o tema, destaca-se a perspectiva antropológica e sociológica. Tomam-se como referencial inicial as formulações de Pérez Gómez (2001, p. 17), que considera a cultura como o

[...] conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencializa os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individual e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado.

O autor entende que a cultura é uma formulação social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Ela se expressa em significados, valores, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Parsons, sociólogo norte-americano, vincula a cultura com três aspectos fundamentais. Segundo o autor, ela é transmitida, constituindo-se como uma herança social; deve ser aprendida, pois não é uma manifestação genética do homem; e precisa ser compartilhada, pois é um fenômeno social (PINO, 2005).

Sorokin, também sociólogo (russo), relaciona a origem da cultura com a interação dos homens e os produtos dessa interação. Para ele, a cultura faz parte do modo de “ser, agir e de expressar-se dos indivíduos e dos grupos humanos”, e o que a caracteriza é a “significação.” (IBIDEM).

Geertz (1978) considera o termo cultura como o tecido de significados, expectativas e comportamentos divergentes ou convergentes que um grupo humano elabora e deles compartilha socialmente.

Viñao-Frago e Escolano ensinam que a cultura é “[...] um mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão-somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz” (1998, p. 168).

Apesar de ser um termo polissêmico, pode-se dizer, com supedâneo nos conceitos há pouco apresentados, que a cultura é toda produção humana efetivada com base na sua atividade como sujeito no mundo. Ela é formada pela constituição dos valores, hábitos, tradições, linguagens, entre outros aspectos, apresentando-se como produto dos significados que o homem atribui ao mundo. Ao mesmo tempo, a cultura é produtora de significações para esse homem, ou seja, ele produz significados arrimado na cultura onde ele se encontra.

O conceito de cultura é amplo, e pode ser instituído apoiado em diferentes interesses investigativos. Aqui serão abrangidas duas temáticas: a da cultura escolar e da cultura docente, ambas interligadas.

A escola, como lugar onde se propaga e institui determinadas culturas, tornou-se foco de análise histórica no que diz respeito ao seu aspecto cultural²⁶. Gonçalves e Faria Filho (2005) assinalam que o interesse por conhecer mais sobre o funcionamento interno dessa instituição foi ampliado, ao entender que no seu interior existe uma cultura em decurso de formação que, mesmo sendo de caráter específico em razão das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade.

De acordo com Faria Filho (2004), com a renovação dos estudos historiográficos no século XX, a noção de cultura escolar alargou-se, possibilitando o fortalecimento do diálogo com a historiografia e com as demais áreas e ciências da Educação. As pesquisas ligadas à noção de cultura escolar desempenham importantes contribuições, haja vista a possibilidade desse campo investigativo “permitir articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2004, p. 153).

A cultura escolar, seja como categoria de análise, ou campo de investigação, tornou-se aporte para o desenvolvimento de estudos históricos sobre variadas temáticas, atrelando-se a questões relacionadas à história das disciplinas escolares (MENEGAZZO, 2001; CHERVEL, 1990), história do currículo (PESSANHA, DANIEL E MENEGAZZO, 2004), tempos e espaços escolares (VIÑAO-FRAGO, 1998), saberes e conhecimentos escolares (BICCAS, 2001; CARVALHO, 1991; CATANI e BASTOS, 1997), práticas escolares (BASTOS e

²⁶ Há um crescente volume de publicações que tomam a cultura escolar como categoria de análise para a historicização da escola, sejam publicações em anais de congressos ou de seminário, como resultados de pesquisas realizadas por grupos ou pesquisadores individualmente, sejam artigos, principalmente em periódicos, que conferem maior visibilidade às questões relacionadas à historiografia da educação. (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2005).

FARIA FILHO, 1999; VALDEMARIN, 1998; GONÇALVES, 2004), entre outras. A pesquisa *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*, inscreve-se nesse campo de estudo, centrando-se na cultura profissional do professor ruralista. Nesse sentido, entendendo a docência como profissão que possui desde os tempos mais remotos conhecimentos próprios ao magistério, analisou as práticas e saberes preponderantes na ENRJN, no intuito de compreender como se estabeleceu uma cultura docente específica para o magistério no campo.

É indissociável a relação entre cultura, cultura escolar e cultura docente. A escola, como o espaço de transmissão de saberes, costumes e valores, sendo o Território primordial de atuação do professor, além de acolher a cultura social de onde está inserida, cria a própria cultura e implica o modo como a cultura docente se institui. Este profissional, por sua vez, interfere na cultura escolar, reorganizando a maneira como esta se estabelece, participando ainda da difusão de conhecimentos propagados pela cultura social.

Na próxima sessão procura-se explicitar melhor esses vínculos.

2.3 Cultura escolar e docente – uma relação intrínseca

A educação, em particular a escola, espaço de socialização em que o professor se define e se faz como profissional, apresenta reconhecimento praticamente incontestável de seus vínculos com a cultura (GARCIA, 1994; GÓMEZ,

1998; PENIN, 1994, SACRISTÁN, 1997; TEIXEIRA, 1998; THERRIEN, 2000). Sobre o assunto informa Farias (2006, p. 80):

Essa ligação reporta-se à função social da instituição escolar como locus historicamente definido para a formação das novas gerações [...] mediante a “transmissão, perpetuação e renovação da experiência humana, ou seja, da cultura”. A escola é, pois, uma instância de mediação cultural.

A compreensão do espaço escolar como instância de mediação cultural posiciona-o como instituição social que, como as demais, produz e reproduz um conjunto de significados e comportamentos (FARIAS, 2006), isto é, como tendo uma cultura própria. Esta, como frisam Garcia (1994) e Gómez (1998), é manifesta nas tradições, rotinas, costumes, rituais, forças que conservam e reproduzem a escola, contornando a vida que nela se desenvolve e reforçando crenças, valores, práticas e expectativas entendidas como legítimas pelos grupos sociais que a constituem.

Para Forquin, há uma diferença de características entre cultura escolar e cultura da escola. O autor define a cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”. (FORQUIN, 1993, p.167). Já a cultura da escola “têm suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo” (ID. IBID).

Essa diferenciação remete a uma reflexão sobre como o espaço escolar recebe e interpreta a cultura escolar definida de modo global, adequando-a a sua

realidade específica. Desse modo, os professores, como agentes transmissores da cultura e ao estarem inseridos no espaço escolar, recebem e reinterpretem os saberes e as práticas que constituem a cultura da escola, transformando-os em ensináveis (PERRENOUD, 1993).

O processo de reprodução, produção e renovação do saber e da cultura, função social historicamente atribuída à escola, encontra nela espaço privilegiado para a concretização desses processos, relativizando-os e adaptando-os à realidade das normas que regulam sua estrutura organizacional; contudo,

Esses artefatos culturais, ao mesmo tempo em que regulam as interações no contexto escolar e favorecem a reprodução do seu caráter burocrático, criam condições para a produção de um repertório próprio de valores e normas. (FARIAS, 2006, p. 81).

Expresso de outro modo, a dinâmica cultural da escola é produto e instrumento tanto de reprodução dos valores, códigos, normas e práticas, quanto de renovação destes, pois o caráter interativo, profundo e espontâneo marca as relações entre seus membros, renovando e recriando formas de pensar e fazer. Essa característica é comum, ainda que cada escola, cada grupo, estabeleça e vivencie relações diferentes que se articulam com as negociações decorrentes das lutas de poder em que a escola se encontra envolvida.

Como adverte Farias (2006), não existe uma cultura escolar única, igual para todos. Este traço varia de acordo com a natureza política, centralidade da sociabilidade vigente em cada contexto, e dos sistemas simbólicos, normativos e práticos que reinam no interior da escola.

Dominique Julia estabelece a cultura escolar como

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

Ao conceituar desse modo a cultura escolar, Julia enfatiza a necessidade de se compreender essa cultura com suporte nos saberes legitimados pela escola, mas, sobretudo, das práticas cotidianas efetivadas pela própria instituição. O professor, como classe profissional que transmite determinados saberes e possui um modo próprio de propagá-los, adequando sua prática de acordo com o grupo que irá educar, põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa, respeitando as normas estabelecidas pela escola.

O docente, além de compartilhar da cultura da escola, produz uma cultura específica ao seu exercício profissional. E é ela que constitui os professores como um coletivo, que oferece ao grupo abrigo, suporte, significado e identidade, sobretudo nos momentos de incerteza e conflito (GÓMEZ, 1998).

A cultura docente, como parte integrante da cultura escolar,

Se expressa nos métodos utilizados em classe, na qualidade, sentido e orientação da relação interpessoal estabelecida entre professores e os demais membros da escola, nos processos de tomada de decisão em que o professor atua, nas funções desempenhadas, nas formas de gestão que assume. (FARIAS, 2006, p. 83).

Alguns dos componentes específicos dessa cultura se constituem desde o currículo, processos de ensino-aprendizagem, modelos de avaliação, função da escola, estrutura organizacional, processos de socialização internos e externos à escola, bem como do modo como a sociedade se configura (GÓMEZ, 1998).

Os princípios e valores externos à escola influenciam consideravelmente a cultura docente, que interage com elementos advindos do meio social onde ela se estabelece. Assim, a identidade profissional do professor se constitui em determinado tempo histórico e vai se remodelando de acordo com o espaço em que está inserida (LIMA e SALES, 2002).

Considerando o sistema escolar como produção histórica e coletiva, e o professor como parte integrante desse contexto, é cabível assegurar que a constituição da cultura docente, assim como a da cultura escolar, é produzida sem se dissociar das questões políticas, econômicas e sociais que a permeiam.

Sabendo que a escola desempenha importante papel na constituição de determinada cultura docente, considera-se que ela também difunde uma cultura que exercerá efeito direto sobre a vivência dos indivíduos constituintes da sociedade como um todo.

As pesquisas sobre a história da educação no Brasil revelam que a escola, sobretudo a de caráter público, consolidou-se como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações. Nela foi constituída uma cultura que não se articula apenas em torno do conhecimento, mas da possibilidade de se criar uma instituição ordenadora da vida social. (FARIA FILHO, 2004).

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) apontam as três primeiras décadas do século XX como fase em que esse processo de controle e transmissão de ideários ficou mais claro nas escolas brasileiras.

Na década de 1930, período em que os traços de ordem e disciplina preponderavam como valores sociais, a escola executou o papel de transmitir uma cultura repleta de significados sobre os quais a sociedade desejava apregoar. Foi justamente nesse momento que o ideário do ruralismo ocupou maior destaque na cena da educação. Para um entendimento mais claro dessa questão, o próximo capítulo apresenta *flashes* desse debate no contexto nacional.

CAPÍTULO 3

DELINEANDO CAMINHOS, DISCUTINDO POLÍTICAS: RURALISMO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO NO CAMPO

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de character economico lhe pôdem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional.

(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA
EDUCAÇÃO NOVA, 1932)

A Educação que convém ao Brasil é a Educação Rural, pois o Brasil é uma imensa zona rural. [...] Vamos escolher a Escola para o meio a que se destina: Zona Rural – Escola Rural; isto é, Escola que ensina ao homem do campo a “viver no campo, do campo, pelo campo e para o campo...”

(AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA, *História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*, 1984).

O início do século XX constitui momento histórico marcado por diversos movimentos políticos, econômicos e sociais, estes, como reflexos do anseio pela renovação que se instaurara no País. As manifestações e novas concepções advindas dessa “nova ordem social” ganham realce no começo dos anos 1930, quando ideários nacionalistas fervilham nos mais variados espaços institucionais, dentre eles, a escola.

Compreender como aconteceu tal processo, aprofundando conhecimentos acerca da inserção do ruralismo no âmbito educacional brasileiro e cearense, é objetivo do presente capítulo.

Para tanto, recorreu-se ao uso de várias fontes bibliográficas (HOLANDA, 2002; BOSI, 1992; ROMANELLI, 1996; NAGLE, 1974; TORRES, 1982; LEITE, 2002; CASTELO, 1951; TEIXEIRA, 1953; BARREIRA, 1949; MORAES, 1997; IGLESIAS, 1982; WERTHEIN e BORDENAVE, 1981; VIEIRA, 2002; NOGUEIRA, 2001; CAVALCANTE, 2004; DEWEY, 1959; CRAVEIRO, 2005; DELLA CAVA, 1976; ARAÚJO, 2007; SOUSA, 1934; 1961) e documentais (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Anais da 1ª Conferência Nacional de Educação, Regulamento da Escola Normal Rural do Estado, Decreto n.º 1.218 que cria a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, periódico *O Lavrador*). Foi com base nesses materiais que se consolidou a visão sobre o trajeto que redundou na idealização da primeira escola de formação docente voltada ao meio rural: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, foi orientado.

Os elementos que compuseram o cenário nacional e local do período em destaque, e que propiciaram a difusão do ruralismo pedagógico, matriz ideológica da ENRJN, estão detalhados na próxima seção.

3.1 País essencialmente agrícola – cenas e discursos que circundaram a educação no início do século XX

Sérgio Buarque de Holanda, ao analisar a estrutura social, política e econômica do País em sua obra *Raízes do Brasil*, apresenta discussão sobre o

modo como se materializou historicamente a sociedade brasileira. Segundo o autor, o Brasil, desde a era colonial, consolidou sua formação social e econômica com origem nos espaços rurais, tendo a sua base desprendida dos meios urbanos²⁷.

Para ele, embora não tenha sido objetivo primordial dos portugueses instalar a rigor uma sociedade agrícola, é inquestionável que a organização nacional, como herança européia desde os tempos mais longínquos, fincou suas raízes no campo (HOLANDA, 2002).

Até a primeira década do século XX, os setores político, econômico e social do Brasil registravam, de modo sólido, as marcas do legado colonial. A unidade básica do sistema de produção, balizada no latifúndio, bem como a vida social fundamentada nos princípios aristocráticos e o sistema de poder representado pela família patriarcal (ROMANELLI, 1996), foram alguns dos legados deixados pela Metrópole à Colônia que perduraram e influenciaram o modo de pensar e fazer a política brasileira.

Ainda no final da Primeira República (1889 a 1930), a estrutura do poder no Brasil estava diretamente ligada aos chamados coronéis, “homens de posse”, donos de terras, detentores do domínio político, econômico e social de determinadas regiões, sobretudo no Nordeste. De acordo com Nagle (1974), o sistema coronelista, “patrimônio” de um modelo aristocrático implantado ainda na era colonial, não foi interrompido com o advento do regime republicano. Ao contrário, a formação de oligarquias continuava a se desenvolver, permanecendo, assim, o poder nas mãos dos grandes latifundiários do País.

²⁷ De acordo com Holanda (2002, p. 982), “É efetivamente nas propriedades rústicas que toda a vida da colônia se concentra durante os séculos iniciais da ocupação européia: as cidades são virtualmente, se não de fato, simples dependências delas”.

Os “homens mais importantes do lugar”, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e Federal. (IBID, p. 3-4).

Os privilégios eram assegurados pelo Poder Público a esses “homens importantes” por uma prática de “troca de favores”, que beneficiava tanto uma classe quanto a outra. O prestígio econômico e social de que os coronéis desfrutavam, garantia, entre outras coisas, principalmente em época de eleições, a permanência dos “apadrinhados” em seus cargos políticos. Estes, por sua vez, asseguravam amplos poderes aos chefes dos clãs rurais.

No âmbito nacional, esse jogo de interesses se expressou na chamada “Política dos Governadores” ²⁸ (DELLA CAVA, 1976, p. 146) também conhecida como Política dos Estados, prática “responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo” (NAGLE, 1974, p. 4).

Construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela política dos governadores, delimitou um sistema de representação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservaram dentro de um grupo bastante restrito, que perpetuava a mesma composição do poder. (IDEM, p.5).

Desse modo, o Brasil, até os anos 1920, continuava a perpetuar práticas e hábitos implementados desde os tempos coloniais, embora anseios de mudanças nos mais diversos setores da sociedade tenham sido despertados “pelos conturbados tempos da Primeira República”. (VIEIRA, 2002, p. 131).

²⁸ Definida pelo autor como: “A presteza presidencial em permitir que os interesses locais obtivessem domínio total em troca de seu apoio às diretrizes nacionais”. (IBIDEM).

O final dos anos 1920 foi palco de importantes transformações, quando um “clima de efervescência ideológica e de inquietação social” (NAGLE, 1974, p.3) tomou conta do País e alastrou-se por boa parte dos seus setores organizacionais. Dentre as mudanças ocorridas, destacam-se a do campo político. Com o rompimento do “sistema de representação coletiva vigente”, manifestado pela Política dos Governadores, ensaiou-se a abertura para uma nova organização que proclamava o Estado como Liberal²⁹.

Essa alteração na estrutura de poder afetou de modo decisivo a economia do País. Pouco a pouco, as bases materiais do sistema econômico, caracterizado pela produção e comercialização de elementos originários da agricultura, abriram caminho para a industrialização. O café despontou como a principal fonte de riqueza do País, pois praticamente inexistiam outras opções de organização econômica, além da de investir em sua produção (IBID).

Com efeito, o advento da monocultura cafeeira implicou o investimento em terras, equipamentos e a busca por mão-de-obra qualificada para o trato com a produção, meios necessários para se expandir a comercialização do produto.

O aperfeiçoamento do sistema produtivo cafeeiro influenciou diretamente na industrialização brasileira que, de modelo econômico baseado na agricultura de exportação, passou a se orientar no sentido de uma sociedade “semi-industrial” (IDEM, p. 15).

O movimento de industrialização no Brasil acelera-se com as políticas envidadas no início de 1930. A criação de projetos e organismos como o Ministério

²⁹ Este, entretanto, foi gradativamente se tornando um Estado repressivo, conforme adverte Nagle (1974).

do Trabalho, Indústria e Comércio (1931) e a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN–1934) se apresentam como fortes aliadas para a modernização do Estado brasileiro (VIEIRA, 2002, p. 167).

Com as modificações ocorridas no campo econômico brasileiro, as conseqüências geradas no âmbito social foram as mais diversas. Com o crescimento e o fortalecimento das indústrias, centros urbanos de médio e grande porte começam a se formar, refletindo o início da migração do campo para a cidade (WERTHEIM e BORDENAVE, 1981).

De acordo com Nagle (1974, p.24), com o novo surto industrial e com o desenvolvimento da urbanização, os imigrantes foram atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, colaborando, assim, para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais.

O urbanismo e suas concomitantes mudanças socioculturais vão fornecer novas perspectivas para pensar o “novo” Brasil, desligado das componentes do mito fisiocrata. O deslumbramento com os novos engenhos humanos produzidos pela ciência e pela tecnologia, que constituem os novos valores introduzidos pelo ambiente citadino, dá origem, tanto ao otimismo com que se antecipa a futura civilização brasileira, como vai apurar os quadros do pensamento social. (IDEM, p. 25).

Atraídas pelas novidades advindas com os parques industriais e na esperança de melhores condições de vida e de trabalho, as pessoas migravam dos campos para as cidades, ensejando, desse modo, uma “inchação” dos centros urbanos. Como efeito, é de se imaginar que problemáticas como o desemprego, o surgimento de habitações populares toscamente construídas e a precária assistência sanitária e de saúde foram, em boa parte, decorrências do fluxo migratório campo-cidade.

Outro fator responsável pelo aumento populacional dos centros urbanos, durante as primeiras décadas do período republicano, está relacionado às condições climáticas do País, em especial da região Nordeste. Esta área geográfica registra, historicamente, casos de dificuldades em seu desenvolvimento econômico em razão das secas³⁰. Estudos como o de Ralph Della Cava (1976) apontam essa situação, assinalando as quatro décadas situadas entre os anos de 1877 e 1915 como um período crítico na história econômica nordestina.

No caso do Ceará, as secas de 1888, 1898, 1900 e 1915 tiveram conseqüências desastrosas para a economia local, provocando assim a migração de cerca de meio milhão de sertanejos. Em razão da fome e do flagelo que assolavam os interiores cearenses, muitas pessoas retiravam-se para abrigos provisórios em Fortaleza, capital do Estado. Outras, na esperança de melhores condições de vida e sustento familiar, embarcavam para diferentes regiões do País, em particular o Sul e o Norte, estimulados por programas financiados pelo Governo estadual.

A produção cafeeira no Sul e a abertura de vastas florestas de seringueiras no Amazonas e Pará, por exemplo, ampliou a necessidade de mão-de-obra barata, a fim de assegurar a expansão do café e da borracha, matérias-primas das quais o Brasil se tornara o maior produtor mundial à época.

Os diversos problemas oriundos das secas acarretaram, no começo do século XX, um problema maior para o Território cearense: o esgotamento da mão-de-obra habilitada ao trabalho agrícola.

³⁰ Para maiores informações sobre a temática da seca no Ceará/Nordeste, conferir Neves (2000; 2001a; 2001b; 2002), Neves e Sousa (2002) e Della Cava (1976).

Sem mão-de-obra abundante e barata, a agricultura tradicional do nordeste árido – algodão e gado – era incapaz de recuperar-se nos anos em que não havia seca, sendo assim, de fato, ameaçada de extinção. Quando o governo do estado do Ceará se deu conta da contradição inerente ao tráfico de mão-de-obra tentou, às pressas, defender o mercado de trabalho da região e protegê-lo da emigração. (IDEM, p. 143).

O êxodo rural dos sertanejos para outros estados tornou-se motivo de preocupação por parte do Governo cearense, que perdia capital humano, permanecendo nessa situação até o início dos anos 1920 (IBIDEM).

Esse movimento migratório ocorrente, e justificado, entre outros fatores, em razão das secas, enfatizou-se com a crescente industrialização do País. O novo surto industrial e o desenvolvimento da urbanização contribuíram para acelerar a passagem das atividades artesanais para as industriais, bem como para a passagem do estilo de vida agrário-comercial para o baseado na civilização urbano-industrial (NAGLE, 1974). Desse modo, a corrida para os centros urbanos tornou-se algo almejado por pessoas que viam no deslocamento regional a esperança de um futuro melhor.

Ao mesmo tempo em que essa abertura a novos caminhos resultou em importantes alterações no sistema social, intensificou o debate entre diversas correntes ideológicas que, de um lado, apoiavam e, de outro, se opunham a esta transição econômica. Para este último grupo, representado pelos ruralistas, a industrialização implicava a redução dos traços mais típicos do Brasil percebido como País essencialmente agrícola. (IBID).

Ao discutir a questão, Nagle (1974) adverte para a noção de que este entendimento teve peso considerável no esforço contra a industrialização do País. Os defensores do ruralismo acreditavam que a felicidade do homem brasileiro

estava ligada ao meio rural, fonte de energia, saúde e pureza dos costumes. Para eles, as atividades agrícolas eram as verdadeiras produtoras da riqueza nacional, e a tentativa de configurar a sociedade em moldes urbanistas contrariava princípios existentes desde a era colonial.

O ideário ruralista apoiava-se no argumento de que o Brasil era um País essencialmente agrícola, devendo, portanto, se dedicar à produção e ao investimento econômico baseado nos produtos advindos da terra. Às atividades industriais atribuíam-se a “improdutiva” tarefa de simples manipuladora e exploradora da riqueza produzida pela terra. (IDEM, p.15).

A valorização da agricultura como fomento para o desenvolvimento nacional estava imbricada aos interesses dos grupos comprometidos com a economia agrário-exportadora, bem como daqueles vinculados aos ideais nacionalistas, que se apresentavam insatisfeitos com a desvalorização das “raízes rurais brasileiras” e com a inserção do capital estrangeiro nos financiamentos e economia do Brasil. Sobre o assunto assevera Nagle (IDEM, p.55):

De um modo geral, não se tratava apenas de uma atitude contra valores, instituições e grupos estrangeiros, mas de uma tentativa de afirmação das peculiaridades e interesses derivados de um conhecimento mais amplo da própria realidade nacional. Em muitas oportunidades o nacionalismo representou um esforço para superar as condições que facilitavam a tutela estrangeira. Mesmo assim, colaborou para a identificação de muitos problemas e para o seu maior conhecimento. Nesse sentido, não se trata, somente, de uma posição etnocêntrica; e não se pode esquecer que o combate ao estrangeiro ou à estrangeirização foi o veículo que possibilitou uma forma de conscientização de várias condições negativas da sociedade brasileira. É claro que muitas manifestações ditas nacionalistas do período nada mais foram do que manifestações patrióticas, no sentido de que eram mais proclamações verbais e sentimentais do que elaborações de natureza técnica. [...] No entanto, por meio delas se conseguiu obter alguns modos de percepção que vieram enriquecer os quadros do pensamento social no Brasil.

Alberto Torres apresentou-se, no começo do século XX, como um forte ideólogo deste pensamento. No Periódico *O Lavrador*, de 1938, a aluna da ENRJN, Idelvisse Belém, assim se refere a ele:

O seu nome é uma avalanche assustadora que repercute em todos os cenários literários e sociais, em todos os grandes centros, e finalmente em todos os recantos do Brasil, onde a instrução se espange como uma luz tênue a exterminar o analfabetismo que infelizmente ainda existe em terras brasileiras. Alberto Torres, como sabeis, foi um dos homens que mais trabalhou pela instrução e prosperidade do nosso País. Mas ele não fez somente isso. Difundiu pelas plagas sul-americanas, através de suas obras escritas, o amor pelas causas da terra, que é incontestavelmente o progresso econômico de uma nação. E, assim como vedes, ele foi um realizador, um pensador profundo, um sociólogo eminente [...].

Ao expressar a imagem de um importante defensor das causas brasileiras, o trecho revela, entre outras questões, o caráter nacionalista, e, por conseguinte, ruralista, que traceja o perfil intelectual do Sociólogo. Em seus escritos³¹, Alberto Torres registra preocupação com a situação do País. Para ele o Brasil estava desorganizado. Em virtude de tal situação, era necessário corrigi-lo e pôr-lo no caminho de uma possível ordem que levasse à prosperidade e à justiça (IGLESIAS, 1982). O caminho seria a valorização e a exploração das riquezas naturais. Defendia ainda a asserção de que era na realidade que se encontraria a resposta para os problemas sociais, pois cada nação possuía suas particularidades por intermédio da sua observância, se chegaria às soluções.

Torres, em sua obra *O problema brasileiro* proclama um ideário que se opunha à subordinação econômica e social do Brasil às demais nações. De acordo com ele, o Brasil, País historicamente reconhecido por suas riquezas naturais, seria

³¹ O autor publicou várias obras, tais como: *As fontes da vida no Brasil* (1915); *A formação brasileira e o desenvolvimento da economia nacional* (1941) e *A organização nacional* (1982a).

capaz de se desenvolver economicamente sem se subordinar a outros Países, posicionando-se “contra a exploração colonial da sua terra e da sua gente.” Em seus termos:

A civilização tem o dever de conservar as riquezas inexploradas da terra, reservas destinadas às gerações futuras, e de defender as que estão em produção, contra a exploração imprevidente, assim como o de proteger todas as raças e nacionalidades contra as formas de concorrência que possam importar ameaça a seus interesses vitais, bem como à segurança, propriedade e prosperidade de suas descendências. (1982, p. 12).

Os nacionalistas entendiam que a forma de organização econômica, social e política do Brasil estava baseada em moldes europeus, o que dificultava ao País gestar um modo particular de desenvolvimento, conforme revelam as palavras de Torres transcritas:

Com uma civilização de cidades ostentosas e de roupagens, de idéias decoradas, de encadernação e de formas, não possuímos nem economia, nem opinião, nem consciência dos nossos interesses práticos, nem juízo próprio sobre as coisas mais simples da vida social. (1982 p. 15).

Para Torres e demais defensores das idéias nacionalistas, o Brasil nesse período continuava à mercê, recorrendo a Bosi (1992), da “cultura transplantada” por seus colonizadores.

Torres assegurava que, no âmbito econômico o País não sabia aproveitar de forma conseqüente suas riquezas naturais em proveito próprio. A passagem, a seguir, revela o pensamento do autor:

Nesta terra, assim saqueada, o comércio, o trabalho estrangeiro, quase todo o produto dessa inconsciente e brutal destruição, dando-nos, em troca, gêneros e objetos, que, muitíssimo longe de representar o preço da ruína de que resultam, não deixam, entre nós,

em obras e bens voluntários, senão fração mínima de seu valor [...]. Toda a nossa fictícia *circulação* econômica é obra, assim, de uma federação de feitorias, que, desde as vendas do interior até às casas de importação e de exportação, as estradas de ferro, as fábricas, o comércio intermediário e os bancos – em mãos, quase totalmente, de estrangeiros – não fazem senão remeter para o exterior, em produtos, lucros comerciais, industriais e bancários, rendas de várias naturezas, a quase totalidade dos frutos da nossa terra [...]. Assim, esgotando a terra, deixamos, também, de formar a nação. Abandonando a terra, e não cuidando da nação, abandonamos a Pátria, porque a Pátria é a terra, como habitat, mas principalmente, para o sentimento e para a razão, a nação, isto é, a gente. Fora disto, a palavra “Pátria” não exprime senão uma imagem superticiosa – como a de qualquer culto fetichista – ou uma falsidade convencional. (IDEM, p. 16-17).

Para este ideólogo do ruralismo, o povo brasileiro não estava preparado para entender o valor das riquezas naturais do Brasil, assim como explorá-las proveitosamente. “A nossa terra é pobre para a sua gente” (IDEM, p. 21), assim afirmava o nacionalista, ao defender o argumento de que o País precisava, de uma vez por todas, formar um espírito e uma diretriz prática que o conduzisse. Tal encaminhamento o guardaria do atravancamento das opiniões e das tendências particularistas e sistemáticas em que estava dividido, organizando-se e pondo em movimento suas forças. (IDEM, p. 19).

Outro nacionalista e grande difusor do ruralismo no Brasil foi o paulista Sud Menucci. Ele escreveu obras³² onde defendia a ruralização como meio de progresso para o País, e interrogava o porquê dos poucos investimentos ofertados ao meio rural, afirmando que este merecia maiores cuidados do que os urbanos. Segundo Menucci, “é o campo, a zona rural, a campanha, enfim, o que de fato importa para as coletividades. Para a essência mesma da constituição dos povos e

³² *Alma Contemporanea* (1930), *A crise brasileira da educação* (1934), *A escola paulista* (1930), *Brasil desunido* (1932), *Aspectos piracicabanos do ensino rural* (1934) e *O ensino vernáculo nas escolas primárias* (1930) foram algumas das obras escritas pelo educador.

dos Estados o que vale é a garantia de subsistência e esta não se encontra nas cidades, está na roça”. (1944, p. 11).

O educador não conseguia compreender e aceitar o fato de que as pessoas não aproveitassem de modo devido a posição do País como essencialmente agrícola. Em um dos trechos de seus escritos, discorreu sobre a industrialização que se desenvolvia no País, questionando a desvalorização do campo e apontando sugestões:

O Brasil, para que seja amanhã uma potencia industrial, tem que ser agora uma nação agrícola. Três quartas da população, no mínimo – há de Estados que essa porcentagem é bem maior – vivem no campo e das atividades agrícolas. É essa população que trabalha e se mata, de manhã e à noite, a que nos garante a existência de País civilizado e a própria existência da política. Porque é ela que produz o que nós exportamos e consegue o ouro com que pagamos as nossas importações, suprimindo nossas necessidades. E se é ela que sustenta a arcatura desse formidável edifício em que as cidades fazem o simples papel de caríatides e de menor coluna de enfeite, fugindo que agüentam todo o peso do virgamento, é para ela que se há de voltar todo o nosso carinho, toda nossa mais decidida dedicação. (MENUCCI, 1944, p. 16).

Os ideais preconizados por Torres, Menucci e demais nacionalistas³³ ganharam espaço no que se refere ao desenvolvimento e estruturação do pensamento político brasileiro durante as duas primeiras décadas do século XX. Questões como a valorização do Brasil como um País que deveria, com suas riquezas naturais, se sobressair diante das grandes nações eram expressas como um meio de conscientização popular.

Segundo eles, o Brasil, como País abundante em matéria-prima, não poderia deixar de explorar adequadamente seus recursos nem estar subordinado às

³³ A exemplo de Sílvio Romero e Belizário Pena.

demais nações. Desse modo, o povo brasileiro precisava despertar para tudo isso. Era necessário reconhecer o valor da terra e a sua possibilidade como um instrumento passível para o desenvolvimento comercial do País. A elevação cultural era uma das soluções apontadas pelos nacionalistas para se chegar a essa conscientização. O povo precisava estar preparado culturalmente para aproveitar, favoravelmente, as potencialidades naturais existentes no Território nacional.

Assim, a educação, como espaço privilegiado da difusão de idéias e conhecimentos, tornou-se importante instrumento na proclamação das orientações nacionalistas da época. Dentre estas, destaca-se a luta pela defesa da civilização agrária (NAGLE, 1974, p.50), ao acreditar que, pela sustentação e valorização do caráter agrícola, o País alcançaria a riqueza e o progresso. As manifestações nacionalistas apareceram de forma sistemática e influenciadora no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico, ou melhor, “de acentuada nota patriótica”. (IDEM, p.44).

No Ceará, durante o ano de 1923, foi publicada uma obra deste gênero. Newton Craveiro, ao escrever *João Pergunta ou Brasil Sêco*³⁴, supervaloriza o pensamento circundante do período. No seu prefácio, apresentado como “o espírito” do livro, o autor garante que esta é uma obra destinada às crianças do Nordeste. Filho da reação contra o verbalismo no ensino, o livro, segundo o autor, “ocupa-se da realidade da vida em nosso meio, orientando a criança para o exercício das

³⁴ O Livro foi reeditado pela SEDUC em 2005, objetivando “resgatar importantes aspectos da memória pedagógica e da escola cearense” (VIEIRA, 2005). Maria Juraci Maia Cavalcante, em seu artigo *O livro didático como meio de orientação pedagógica de professores na escola primária do ceará: o caso de "João pergunta", de Newton Craveiro, na reforma educacional de 1922* apresenta uma análise desse material, concluindo que o livro, “além de pretender servir de manual ao professorado para consolidação de uma nova pedagogia, anuncia a intenção de educar a criança cearense para integrar-se ao meio nordestino, o qual tem como desafios principais o combate à seca, à fome, às doenças endêmicas e o atraso econômico para promover a modernização do campo e sustar o êxodo rural.” (CAVALCANTE, 2004).

indústrias rurais de onde tem saído a grandeza econômica dos povos”. (CRAVEIRO, 2005, p. 14).

A proposta do livro visava, por meio de suas “historietas engenhosas”, despertar na criança a simpatia para as profissões rurais, encaminhando-a, pela via dos sentimentos, às escolas profissionais. Para o autor, a função da escola primária era o preparo para a vida, e não para as escolas superiores. Despertar na criança o amor pela pátria e, por conseguinte, pela sua região, era papel fundamental. Se funcionasse em um meio onde se vivesse das minas, a escola engendraria o pequeno mineiro; “como, porém, funciona no Nordeste, onde a regra geral da vida é a lavoura, terá, de ser por força da lógica e das circunstâncias, uma escola agrícola. Ler, escrever e contar serão meios: a lavoura, o fim”. (IDEM, p. 15).

Essas idéias nacionalistas buscavam disseminar uma visão salvacionista e redencionista de educação. Pensar uma educação que valorizasse o ambiente natural onde residiam os educandos era questão indispensável nos discursos e práticas escolares. Foi nesse sentido que, aliada às questões do ruralismo, a corrente do ruralismo pedagógico eclodiu.

Julieta Calazans (1993) confirma a relação desta corrente com as posições nacionalistas. Em estudo sobre a educação rural, a autora ressalta que esse movimento propagava uma educação baseada na formação dos indivíduos com a devida consciência cívica. Destaca ainda que o ruralismo pedagógico se apoiava na asserção de que o Brasil possuía uma vocação rural no intuito de incentivar a valorização do trabalho campesino como elemento fundamental para o progresso do País.

Na medida em que se defendia a educação como meio para a incorporação de grandes camadas populacionais na senda do progresso nacional e mundial, bem como se enaltecia a valorização do campo como questão fulcral para o crescimento econômico do País, o ideário ruralista pedagógico se fortaleceu e encontrou ressonância em todo o Brasil.

Na Primeira Conferência Nacional de Educação³⁵, representantes de dezoito estados³⁶ discutiram e traçaram idéias e ações para o novo perfil educacional que deveria ser implantado. Dentre temáticas diversas abordadas no encontro, as que se voltavam para a valorização do campo como meio de progresso para o País se destacaram. As Teses³⁷ de n.º 34 (Rumo ao Campo...), n.º 58 (Ensino agrícola nas escolas primárias rurais), n.º 59 (Instrução primária e profissional), e a de n.º 100 (A Escola Nova) são alguns dos exemplos de textos que registravam o interesse em aliar novas práticas pedagógicas aos valores propagados pelo ruralismo.

Esses escritos expressam claramente a posição de defesa do Brasil como País essencialmente agrícola, e, por isso, a ação educativa deveria redundar para o aproveitamento das riquezas naturais do País. O brasileiro, desde pequeno, precisava aprender, via educação, a amar e valorizar a terra, pois seria dela que retiraria o seu sustento.

³⁵ Acontecida em 1927, na cidade de Curitiba. Na Primeira Conferência estiveram reunidos trezentos congressistas, dentre estes, Moreira de Sousa, representante do Estado cearense (I Conferência Nacional de Educação, 1927).

³⁶ Os Estados foram: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso, Pernambuco e Alagoas (I Conferência Nacional de Educação, 1927).

³⁷ Alguns dos congressistas da I Conferência Nacional de Educação apresentaram trabalhos escritos denominados de Teses. Nesses registros, os autores defendiam suas opiniões e pontos de vistas sobre assuntos concernentes à educação.

A Tese n.º 34 registra esse pensamento. O autor Deodato de Moraes assevera que o futuro do Brasil estava no desenvolvimento das nossas indústrias agrícolas; assim, não preparar a criança para compreendê-las, senti-las e amá-las seria não prepará-la para a vida nacional. Diz ainda ser necessário que as escolas e os professores infiltrassem no espírito infantil a afeição à terra e às profissões agrícolas. Para isso, seria importante fazer com que a criança percebesse que a agricultura está por toda a parte, “que a indústria agrícola é a principal fonte de riqueza do País, que a terra é a galinha dos ovos de ouro, que os trabalhos rurais, calejando as mãos, santificam a alma”. (MORAES, 1997, p. 195).

A Tese de n.º 58 defende a mesma idéia, dizendo que é inquestionável a “influência preponderante que o ensino agrícola exerce sobre o progresso, sobre a riqueza e até sobre a independência de uma nação” e que é incontestável que “o índice da riqueza e do poder de um povo se mede pelo desenvolvimento de sua agricultura”. (FERREIRA FILHO, 1997, p. 338-339).

Ao ver destes e de muitos outros sujeitos à época, a escola, como espaço difusor de ideologias, deveria impregnar esse espírito ruralista na vida de seus educandos. As escolas primárias localizadas nos centros rurais precisavam tomar posse destes preceitos para formar de modo adequado os alunos que ali se matriculavam. Até o final dos anos 1920, porém, isso de fato não ocorria.

Os reclames difundidos pelos nacionalistas/ruralistas justificavam a necessidade de modificar o aparelho educativo ofertado ao povo rural. Na defesa do País como essencialmente agrícola, acreditavam que a solução para as mazelas que assolavam a nação estava na reorganização estrutural e ideológica da educação. Para tanto, era preciso aliar determinadas formulações doutrinárias, como

o escolanovismo, aos princípios propagados pelo ruralismo. Assim encontrariam o caminho para a verdadeira formação do “novo homem brasileiro”. (NAGLE, 1974).

A relação entre essas duas correntes é abordada a seguir, onde se apresenta uma discussão sobre como o movimento da Escola Nova ganhou destaque no cenário nacional, quando se discutia a necessidade de ruralizar o ensino.

3.2 Ruralismo e Educação Nova – relações ideológicas e pedagógicas

Nos anos 1920, importantes movimentos e idéias pedagógicas repercutem pelo Território brasileiro. O desejo de renovar a educação ganha força durante os anos 1930, quando novos projetos foram efetivados. A criação do Ministério da Educação e Saúde, as Reformas Francisco Campos e Capanema, a outorga da Constituição de 1934, quando pela primeira vez foi dedicado em uma Constituição um capítulo especial à educação e à cultura, são exemplos que registram a ânsia por transformações que agitam o setor educacional no período.

Outro acontecimento marcante ocorrido à época deu-se com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento³⁸ histórico que propunha uma política nacional de educação e ensino, estabelecendo a democracia e a igualdade social como pontos fundamentais para o desenvolvimento do Estado Nacional.

³⁸ Os signatários deste documento totalizaram um número de 26. Dentre estes se destacam Fernando de Azevedo (redator), Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Sampaio Dória e Cecília Meireles. A lista completa encontra-se redigida junto ao documento (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como um dos mais importantes escritos produzidos no campo educacional, registrava a preocupação com a precariedade na qual a educação se encontrava, bem como com o atraso dos métodos e processos de ensino predominantes à época. As diretrizes proclamadas no Manifesto baseavam-se no conjunto de idéias, métodos e processos de ensino advindos da chamada “Escola Nova”.

As idéias deste movimento permeiam fortemente o pensamento educacional brasileiro, promovendo, principalmente com início nos anos vinte do século passado³⁹ um novo modo de olhar o ato educativo; mas, afinal, o que foi a Escola Nova?

A “Escola Nova”, “Escola Progressiva” ou “Escola Ativa” configurou-se como um movimento educacional no século XX. Sua gênese, todavia, é anterior, reportando-se às formulações de pedagogos, filósofos e escritores que viveram nos séculos XVIII e XIX, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Nietzsche, William James e outros.

Esse ideário, gestado na Europa e nos Estados Unidos durante o período de transição do século XIX para o XX, teve como principais idealizadores Edouard Claparède, Maria Montessori, William Kilpatrick e John Dewey. Estes defendiam um modelo de educação centrado no indivíduo, no âmbito do qual o educando deveria ser conduzido ao centro do processo de aprendizagem, e, com a “prática” e “experiência”, se tornaria capaz de desvelar o seu potencial. A Escola Nova

³⁹ Nos anos 1920 ocorreram, no cenário educacional brasileiro, várias reformas estaduais. Entre tais iniciativas, destacam-se as reformas de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Ceará, Distrito Federal e Pernambuco. Nelas atuaram personalidades como: Sampaio Dória (em São Paulo), Francisco Campos (em Minas Gerais), Anísio Teixeira (na Bahia), Lourenço Filho (no Ceará), Fernando de Azevedo (no Distrito Federal), Carneiro Leão (em Pernambuco), entre outros.

baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o “interesse” como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – “a revolução copernicana” – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com suas características próprias e seus interesses e não mais a vontade imposta do educador. (LEMME, 1984, p. 259).

John Dewey destaca-se como teórico que contribuiu intensamente para a renovação do pensamento pedagógico brasileiro. O conceito de experiência é central às formulações deste filósofo, razão pela qual advogava que a educação deveria ser ministrada de modo correlativo à vida dos educandos, não devendo existir separação entre vida e educação.

Em uma de suas obras, *Democracy and Education*, Dewey define a educação como “uma reconstrução ou reorganização da experiência”. Busca ainda sintetizar, criticar e ampliar a filosofia educacional democrática contida em Rousseau e Platão. De acordo com Dewey, a filosofia platônica punha o indivíduo em detrimento da sociedade, enquanto a rosseuniana se apresentava como teoria individualista, centralizando-se unicamente no indivíduo.

Ele contestou esta distinção, pois enxergava o conhecimento e sua formação como um processo social, comunal, no qual deveriam ser integrados os conceitos de sociedade e indivíduo. Para esse educador, o indivíduo somente passa a ser um conceito significante quando se torna sujeito inerente de sua sociedade, enquanto esta nenhum significado possui, se for considerada à parte, longe da participação de seus membros individuais. Dewey considerava de vital importância a não-restrição do conhecimento como algo pronto e acabado, pois, para ele, o saber

e as habilidades adquiridos pelos educandos deveriam ser integrados à sua vida como cidadão, ser humano.

No laboratório-escola que dirigiu, juntamente com sua esposa, Harriet Alice, na Universidade de Chicago, as crianças aprendiam conceitos de Física e Biologia, presenciando os processos de preparo dos lanches e refeições feitos na própria sala de aula. Este elemento de ensino, que se utilizava da prática cotidiana, foi sua grande contribuição para a Escola Filosófica do Pragmatismo⁴⁰.

Para Dewey, os métodos utilizados em sala de aula deveriam apoiar-se no hábito de levar o aluno a pensar e refletir sobre determinadas situações. O método de reflexão, difundido por Dewey (1959, p. 179-180), baseava-se em cinco pontos: 1) o aluno deveria estar em uma verdadeira situação de experiência, onde houvesse uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; 2) um verdadeiro problema deveria ser desenvolvido nessa situação como um estímulo para o ato de pensar; 3) o aluno deveria possuir os conhecimentos informativos necessários para agir diante da situação e fazer as observações necessárias para o mesmo fim; 4) deveriam ocorrer-lhe sugestões para a solução, ficando a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado; 5) o educando necessitaria ter oportunidades para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhe clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

As idéias de Dewey influenciaram diretamente o pensamento educacional brasileiro no início do século XX, em particular os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). Os princípios e práticas postulados por Dewey são

⁴⁰ Doutrina filosófica que adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro com o útil. Charles Sanders Peirce e William James são considerados os fundadores desta escola filosófica.

perceptíveis em vários trechos dessa declaração que defendia a renovação da educação brasileira. Ilustrativa é a passagem sobre a função da escola:

A escola [...] deve oferecer á creança um meio vivo e natural, *favoravel ao intecambio de reações e experiencias*, em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada *ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades*. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, RBEP, 1984, p. 416).

Anísio Teixeira foi um importante disseminador do pensamento *deweyano* no Brasil. O educador participou, juntamente com outros signatários do Manifesto, na proposição de novas políticas educacionais para o País, bem como na defesa de um modelo inovador de educação que abrangia a promoção do ensino gratuito, público, universal e laico.

Algumas das obras de Anísio Teixeira evidenciam a consonância de seu pensamento com o do educador ianque. Assim como Dewey⁴¹, ele defendia a necessidade de se pensar em educação como ação que não depende apenas da instituição escolar, mas de vários outros fatores, entre eles o processo formativo dos profissionais da educação. Em sua obra *Educação no Brasil*, o autor destaca o papel da escola como instituição que, em “complementaridade com outras instituições fundamentais de transmissão da cultura”, habilita o jovem à vida cívica e de trabalho. (TEIXEIRA, 1976).

⁴¹ Segundo Dewey, as escolas são um importante meio de transmissão para formar a mentalidade dos imaturos; mas não passam de um meio – e, comparadas a outros agentes, são um meio relativamente superficial. Sòmente quando nos capacitamos da necessidade de modos de ensinar mais fundamentais e eficazes é que podemos ficar certos de dar ao ensino escolar o seu verdadeiro lugar (DEWEY, 1959).

Os ideais de John Dewey estiveram presentes nos escritos do Educador brasileiro, que, juntamente com outros intelectuais, propiciaram outra perspectiva à educação.

De acordo com Nagle (1974, p.249), o movimento da Escola Nova no Brasil

[...] significou um processo da revisão crítica da problemática educacional. Em confronto com a “escola tradicional”, em relação à qual se colocou em termos antiéticos, a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada – contraditoriamente à tradição – como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto.

Desse modo, a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades tornou-se característica marcante do modelo inovador de educação. O papel do professor, bem como a natureza do programa escolar, a noção de aprendizagem, e os métodos e técnicas de ensino deveriam atender as novas demandas educativas.

As instituições escolares, de acordo com o escolanovismo, deveriam ser essencialmente práticas e experimentais. O movimento apoiava a idéia de que a escola não seria um espaço de mera reprodução dos atos de leitura, escrita e contagem, mas deveria, sobretudo, olhar para os seus educandos de forma a perceber as reais necessidades formativas e adaptá-los às exigências dos meios em que eles estavam inseridos. Era preciso tornar o ensino vivo, mais próximo das experiências infantis (NAGLE, 1974, p.234).

Essas propostas encetadas pelo escolanovismo serviram de esteio para as discussões proclamadas pelo ruralismo pedagógico. Nos escritos e falas dos

nacionalistas/ruralistas, a presença de traços escolanovistas era recorrente. Esses sujeitos acreditavam que a “nova escola rural” deveria ser essencialmente prática e experimental, desenvolvendo energia, canalizando vontades, formando seres pensantes e coerentes. Defendiam ainda o argumento de que o ato de educar não é apenas ensinar a ler, escrever e contar, mas sim estimular e dirigir aptidões individuais, adaptando-se às necessidades do tempo e às exigências do meio (MORAES, 1997). Com essa suposição, os ruralistas encontravam no escolanovismo celeiro fértil para desenvolvimento dos seus ideais. Pensar uma educação pautada em questões como o interesse, a experiência, a relação escola/vida e indivíduo/sociedade, seria aperfeiçoar da melhor maneira a escola para o campo.

Os ideais anunciados pelo ruralismo começaram a se tornar constantes pelo País durante a Primeira República. A noção de que o campo era o melhor espaço para o rurícola viver, e de que a riqueza e o progresso do País adviriam do meio rural, ao ser embutida na população, criava entre muitos uma consciência agrícola. Pensando nisso, a escola deveria desenvolver atividades voltadas para o “interesse” dos alunos. Se estes moravam nos meios interioranos, e eram ensinados a amar e a valorizar a terra, seria necessário que as aulas despertassem o desejo de aprender mais sobre o meio onde viviam. As instruções apresentadas a seguir expressam essa aspiração:

Sem dúvida, os conhecimentos de jardinagem escolar, incluindo a horticultura e pomicultura, não representam um estudo sistemático de agricultura nem tampouco uma dispersiva e desordenada sucessão de observações incoerentes, mas um ensaio que visa **despertar nos alunos das escolas o interesse pelo trabalho de natureza circunstante**. (MORAES, 1997, p. 196) (Grifou-se).

Sem dúvida, era veemente por parte dos ruralistas pedagógicos o desejo de que a escola primária rural aplicasse atividades úteis, interessantes e atrativas. Outro aspecto necessário ao exercício escolar era a experiência. Princípio fundamental do escolanovismo, esse método era apontado pelo ruralismo como o melhor meio de formar e atrair o aluno, despertando nele o desejo de aprender a explorar a terra de maneira adequada.

Mediante a experiência, o aluno aprenderia mais e melhor. De acordo com Moraes (1997, p. 195), “toda escola rural deve ter um pequeno campo de experiência, onde o professor possa ensaiar as culturas regionais por processos agrícolas modernos”. Como já foi expresso, os estudos sobre a Escola Nova defendem a asserção de que as aulas devem se fundamentar nessa prática. Para os escolanovistas, as lições devem ser ministradas diante do objeto, e, conseqüentemente, fora da classe, nas oficinas, museus, laboratórios, jardins, hortas, pomares, campos, enfim, “onde o discípulo possa fazer as suas observações e tenha alguma coisa a aprender”. (MORAES, 1997a, p.618).

Menucci (1935) também admite a necessidade da experiência como prática desenvolvida no ensino primário rural. Segundo o autor, “são experiencias typicas, que, realizadas pelo alumno, lhe desenvolvem a observação pessoal e lhe fornecem intuições concretas, que lhe servirão mais tarde, para a intelligencia dos factos agricolas mais complexos”. (IBDEM, p. 26).

Pensando nisso, outras indicações são apresentadas por Moraes (1997, p. 196) no sentido de instruir como as escolas deveriam trabalhar:

São hábitos de observações curiosas, leitura agradável e inteligente de paginas interessantes do grande livro da natureza. O método será o da investigação, devendo por isso o professor se afastar dos livros

e ir buscar no trabalho diário da classe, na curiosidade inata da criança em tudo querer saber, as bases para o ensino do preparo da terra, da escolha da semente, irrigação, poda, enxertia, etc.

A escola deveria seguir um planejamento que atendesse a necessidade do espaço onde estava inserida. Precisava também apresentar aos alunos as características do meio onde viviam. Aliando o interesse dos educandos com aulas atrativas e experimentais, os princípios adotados pelo ruralismo seriam, de acordo com os seus defensores, postos em prática da melhor maneira. Assim, os resultados surtiriam os efeitos desejados.

O papel da escola como instituição que auxilia o sujeito a situar-se socialmente remete à idéia do ato de “educar para a vida”. Esse pensamento era enfático e fundamentava o ideário do ruralismo pedagógico. Mediante a noção de que “à escola cabe apenas o papel de conhecer a natureza do individuo, completar e melhorar suas tendências, ativar suas energias, orientá-lo, enfim, no **desempenho do papel que lhe cabe na vida**” (MORAES, 1997a, p.621) (Grifou-se), os ruralistas, imbuídos de uma consciência determinista, defendiam o argumento de que desenvolver práticas pedagógicas matizadas no meio rural era a maneira ideal de instruir os alunos para o futuro profissional. Eles defendiam tal idéia esclarecendo que a agricultura não deveria ser inserida nos programas escolares como “disciplina especificada”, mas sim que o trabalho educativo ampliasse nos alunos a noção de ciências físicas e naturais necessárias ao cotidiano do homem rural (THOMPSON Apud MENUCCI, 1935, p.28).

Esse modelo escolar, segundo eles, seria o adequado e o necessário para o bom desenvolvimento do País. As escolas precisavam preparar os indivíduos para a vida, desenvolvendo neles saberes e habilidades que atendessem aos

interesses e necessidades cotidianas. O ensino de praticas agrícolas, pecuária, horticultura, a exemplo, seriam úteis para o desenvolvimento individual e coletivo da sociedade.

De um modo geral, o “modelo ideal” da escola brasileira nas primeiras décadas do século XX estava pautado numa educação com olhos voltados para o engrandecimento nacional, como se nota no excerto seguinte:

É da escola nova que precisamos. Mas da escola nova brasileira, para o povo brasileiro, com ideais brasileiros e com os recursos brasileiros. De escola nova que prepare, dirija e fortaleça o nosso povo para a vida brasileira. [...] **A Escola Nova brasileira**, de ciclo integral completo, **deve ser essencialmente ativa, experimental, prática, utilitária e produtiva, de processo gradual intensivo e progressivo, de fim higiênico, moral, cívico e social.** Deve desenvolver energias, canalizar vontades, criar discernimentos, **formar seres pensantes e coerentes.** Deve ser um mundo em miniatura, a imagem da vida. Só a Escola Nova será capaz de fornecer ao Brasil **homens vigorosos, sãos, inteligentes e bons**, não com o cérebro recheado de teorias, de fórmulas e preceitos, mas de **conhecimentos práticos, habituados a trabalhar**, a bastar-se a si próprios, a vencer por si as dificuldades e a ter consciência exata do seu valor e do seu poder. (MORAES, 1997a, p. 621) (Grifou-se).

O depoimento expressa algumas características próprias do escolanovismo, mas também registra outros princípios difundidos no cenário nacional no período, como a higiene, a moral e o amor pela pátria e sociedade. A valorização e o enaltecimento do Brasil se fazia presentes no discurso central dos nacionalistas e deveriam, segundo estes, ser proclamados pela escola. Fazendo isso e se estruturando com base nos moldes escolanovistas, essa instituição contribuiria para o progresso do País.

A função da escola como espaço de formação de sujeitos “autônomos” e “pensantes”, interessados em se preparar para enfrentar a vida e a prática

cotidiana, era presente nos discursos sobre educação da época e encontrava ressonância nos objetivos abordados pelo ruralismo pedagógico. Foi nesse sentido que esta corrente se apoiou nos ideais preconizados pelo escolanovismo para proclamar a necessidade de modificar e especializar a educação em meios rurais. Acreditava-se que o homem do campo, com uma educação atrativa, prática e relacionada com a sua realidade de vida, aprenderia a amar e respeitar a terra, sentindo-se desejoso de ali estar e dali tirar o sustento de vida. Se isso ocorresse, muitos problemas seriam evitados e até solucionados. A escassez de mão-de-obra para o latifúndio, a diminuição do fluxo migratório para os centros urbanos e a dependência econômica de outros Países são alguns destes.

Como em outros estados brasileiros, o movimento reformista da Escola Nova ganhou força no Ceará. No início da década de 1920, alguns dos ideários escolanovistas foram difundidos e implementados no sistema escolar cearense. Os programas escolares cearenses começavam a apresentar recomendações para um ensino baseado na observação, no aprendizado concreto e mais próximo da experiência do aluno, de modo a exercitar a sua curiosidade para a investigação. Em consonância com os ideais preconizados pela Escola Nova, a reforma cearense de 1922 propôs uma regionalização⁴² do ensino, abrindo portas para o processo de ruralização nos interiores cearenses (CAVALCANTE, 2000; NOGUEIRA, 2001; VIEIRA, 2002, ARAÚJO, 2007).

Essa abertura inicial serve de esteio para que, alguns anos depois, o ideal de uma escola aliada aos princípios escolanovistas e que produzisse no homem do campo uma consciência agrícola, preparando-o para a vida, e enfatizando a

⁴² Essa proposta visou a alterar a prática pedagógica exercida nas escolas cearenses mediante a inserção de conteúdos que valorizassem o ambiente nordestino e demais características ligadas à vida do sertanejo.

valorização regional, ganhasse espaço na cena educacional no Ceará. As lições expostas no livro de Alberto Craveiro, antes citado, são ilustrativas da disseminação desse pensamento. O discurso de Moreira de Sousa, cearense defensor do ruralismo pedagógico, também registra tal preocupação:

A Diretoria da instrução, reagindo contra velha prática, porque a escola nos sertões era apenas um aprendizado precário de leitura e escrita, tem procurado, na medida de suas forças, **ruralizá-la, transformando-a em síntese da vida, onde, abreviadamente, a criança se prepare para os eventos da existência, no meio social a que vai servir.** [...] Prepara-se assim, pela educação, o reativo contra o êxodo histórico – fixando o indivíduo, ensinando-lhe a arrancar da terra o seu sustento e a riqueza do nordeste futuro. Tal é a escola que eu compreendo, cheia de vida e agitação – escola que pressupõe a nossa breve prosperidade econômica, centro de uma terra redenta pelo trabalho dos campos, cortados de estradas, semeados de açudes e sulcados de canais de irrigação. (SOUSA, 1934, p. 69 e 72) (Grifou-se).

Com efeito, é possível dizer que o postulado do ruralismo encontra nos pressupostos pedagógicos da Escola Nova uma via fértil de efetivação do desiderato de “elevação cultural” do povo brasileiro, conforme assinalado no tópico anterior. A idéia de uma educação prática e experimental possibilitava disseminar e educar crianças e jovens para amar e aprender mais a respeito de sua terra e de como desenvolver seu potencial agrícola. Como lembra Moraes (1997, p.195),

É na escola popular que devem nascer a tradição agrícola e o prestígio do trabalho da roça. É ela que tem de dar combate renhido à rotina industrial e comercial, agrícola, pastoril, extrativa e manufatureira, por uma instrução aprimorada e eminentemente prática, que ensine a explorar os campos, a adubar a terra, a descobrir as águas, a criar gado, ave, abelha, a fazer queijo e manteiga, a extrair, preparar, armazenar e vender o que a natureza dá ao trabalhador humilde mas incansável. Cabe à escola propagar as nações que correspondem às necessidades sociais e econômicas da população rural, levantar o prestígio da profissão agrícola, fazendo ver que a cultura da terra é um trabalho honroso e de intensa intelectualidade, despertando e fomentando nas crianças o

amor à vida campestre e prática das nobres tarefas de valorização do solo.

Foi assim, almejando um tipo de educação que aliasse a ruralização do ensino com novos mecanismos educativos, que os propósitos da Escola Nova assumiram papel relevante no cenário educacional brasileiro e cearense da época. Circundantes a esse movimento, algumas ações e intenções foram efetivadas, conforme buscam evidenciar as reflexões apresentadas a seguir.

3.3 Formar professores para ruralizar a escola – ações e intenções balizadas pelo ruralismo pedagógico

No final da Primeira República, com o intenso quadro de transformações sociais e econômicas ocorridas, assiste-se à emergência de uma preocupação voltada para a educação no campo (LEITE, 2002). Esta, como assinalado antes, em boa parte impulsionada pelo forte movimento migratório que deu azo ao deslocamento de rurícolas aos centros onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. Nesse sentido, a emergência de uma educação que valorizasse o homem do campo eclodiu sob a égide de uma ideologia do colonialismo, assim discutida por Leite (2002, p.28):

Ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano.

São diversos os interesses que estão na base das condições políticas que forjam a discussão do ruralismo pedagógico e do ideal de fixar o homem no campo, conforme explicita Leite. A educação serve de esteio à defesa da preservação do sistema agrário, bem como à formação do homem do campo para uma lógica de produção agrícola racionalizada. Os partidários desse pensamento entendiam que, por meio de uma ação educativa sistemática, o homem permaneceria no campo e contribuiria para o desenvolvimento do País.

Algumas ações, tanto no contexto nacional como concerto regional, se voltavam para a defesa de uma educação que ligasse enfaticamente o homem ao meio agrícola e o preparasse para a vida onde estivesse inserido. Em 1812, o Plano de Educação⁴³ desenvolvido durante o reinado de Dom João VI mostrava “sopros” de um cuidado em ofertar conhecimento ao homem do meio rural. A educação específica, no entanto, só atingiria quem chegasse a um nível mais aprofundado, o que dificilmente acontecia com as classes mais desprovidas (SOUSA, 1950).

Em 1911, na cidade de São Paulo, foi realizado o Primeiro Congresso de Ensino Agrícola. Nesta ocasião, quando se discutiam questões acerca da inserção do ensino agrícola nas escolas primárias, algumas conclusões foram efetivadas. Dentre estas, ressalta-se a necessidade de construção de “casas para escolas nos bairros e núcleos agrícolas mais importantes”, e a tradução e adaptação dos manuais de ensino agrícola elementar para os professores primários (MENUCCI, 1935, p. 30).

⁴³ Um dos dispositivos apresentados no documento afirmava que “no 1º grau da instrução publica se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado, e, no 2º grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, aos artistas e comerciantes”. (SOUSA, 1950).

Já nos anos 1930, ações mais abrangentes foram efetivadas. Em fins de 1931, o Centro do Professorado Paulista organizou o Curso de Férias sobre Agricultura para professores primários, com duração de um mês. Em 1932, fundou-se a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, que ampliou o movimento ruralista, divulgando-o por todo o Território nacional. Um dos frutos dessa organização foi o Curso da Escola Regional, efetuado no Rio de Janeiro, em 1933. Esse curso contou com a participação de delegações de todos os estados do País. Conta Menucci (1944) que, nesse curso, Getúlio Vargas “traça o programa da educação nacional dando ao ensino rural o relevo e a importância que de fato ele merece”. (IBIDEM, p. 40).

No ano de 1933 o interventor Daltro Filho⁴⁴ promulgou em São Paulo um decreto que criou a Escola Normal Rural de Piracicaba (Decreto n.º 6.047, de 19 de agosto). Com a transição de Governo, o interventor seguinte revogou o decreto, afirmando não haver recurso para o financiamento da instituição (IDEM).

Só em 1934 foi criada, no Ceará, uma instituição desse caráter⁴⁵. Anos depois, foram implantadas outras escolas normais rurais no Estado. De acordo com Moreira de Sousa (1955), em 1959 havia 19 escolas normais rurais espalhadas pelo Território cearense. Destas, Plácido Castelo (1951) lista a *Escola Normal Rural de Limoeiro do Norte* (instalada em 15 de fevereiro de 1938 e oficializada pelo Decreto n.º 485, de 23 de janeiro de 1939); o *Colégio Sagrado Coração de Jesus*, em Quixadá (fundado em janeiro de 1938); o *Colégio Senhora Santana*, em Iguatu (inaugurado em 5 de fevereiro de 1939 e oficializado pelo Decreto n.º 49, de 15 de

⁴⁴ O general Manoel de Cerqueira Daltro Filho foi interventor federal interino em São Paulo, entre 27 de julho de 1933 a 21 de agosto de 1933.

⁴⁵ Menucci, ao dissertar sobre esses feitos, diz que “o Ceará continua a sua tradição de Terra da Luz” (MENUCCI, 1944, p.41), desta feita referindo-se às luzes da instrução advinda com a criação dessas instituições.

dezembro de 1939), a *Escola Normal Rural de Crateús* (fundada a 2 de julho de 1942 e equiparada à de Juazeiro do Norte) e a *Escola Normal Rural Joaquim Magalhães* (instalada em 19 de março de 1945)⁴⁶.

A preocupação e ênfase com o ensino rural no Ceará está expressa na Constituição estadual de 1935. Seu Artigo 113, Título VII – Da Educação e da Cultura, reconhece a necessidade de regular as escolas situadas no campo, cria no Departamento de Ensino do Estado uma seção específica para o ensino rural:

Art. 113 – O Estado criará um departamento autonomo de administração do ensino e um Conselho de Educação, que organizarão o seu systema educativo dentro das directrizes geraes do plano de educação nacional.

Parapho único – subordinada ao Departamento de Ensino, funcçionará uma secção destinada ao ensino rural, com as attribuições e a amplitude de acção que lhe der a lei ordinaria (Constituição Estadual de 1935, p. 93-94).

O registro da criação dessa unidade própria para o ensino rural leva a imaginar que uma maior preocupação com a educação no campo começa a ser dispensada. Não se sabe ao certo quais as abrangências e as atribuições dessa seção, mas acredita-se que essa atitude acompanhou o interesse proclamado pelos ruralistas em adequar a escola às necessidades do meio rural e que promoveu maior atendimento às escolas com esse caráter.

Em 1937, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, “com o objetivo de expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais” (MAIA, 1982, p.28). Nos anos 1940, foram instituídas as Leis Orgânicas do Ensino, implantadas

⁴⁶ Para maiores esclarecimentos sobre estas instituições de ensino, consultar Araújo (2007).

por Gustavo Capanema⁴⁷. Esse documento, que regulamentava o ensino agrícola pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabelecia “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino **até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura**” (Art 1º) (Grifou-se).

O ensino agrícola da época tinha como finalidades: 1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas; 2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade; 3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. O curso de Iniciação Agrícola estaria articulado com o ensino primário, e, para ingressar nesse curso, o candidato deveria satisfazer às seguintes exigências: a) Ter doze anos completos; b) Ter recebido educação primária conveniente; c) Possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que deveriam ser realizados; e) Ser aprovado em exame vestibular. (Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

O Decreto-lei abrangeu tanto o ensino primário como o secundário, apresentando uma proposta de caráter mais amplo e especializado. O ensino agrícola proposto pelo documento ia além do ensino de primeiras letras e iniciação agrícola, pois almejava profissionalizar de modo mais aprofundado a população que nele ingressava.

Muitas ações⁴⁸ se voltaram para a educação rural, mas, de acordo com Leite (2002), as que se ligavam ao ensino primário, com bases na ideologia do

⁴⁷ Ministro da Educação e Saúde no período.

⁴⁸ Para maiores esclarecimentos, consultar Leite (2002).

ruralismo pedagógico, tiveram destaque apenas durante os anos 1930. É verdade que nesse momento o ideário ruralista atingiu o seu ápice. A valorização da visão fisiocrática e o desejo de fixar o homem no campo ganhavam força e eram apresentadas como questões essenciais, mas a realidade da escola primária rural continuava difícil.

Ferreira Filho, em crítica ao modelo escolar existente no período, fala sobre a dicotomia entre o que era visto nas escolas e o que era vivenciado cotidianamente por crianças habitantes de regiões rurais. Assinala ainda os benefícios que seriam gerados se as escolas adequassem sua prática pedagógica à realidade do grupo atendido:

A grande maioria dos meninos que freqüentam essas escolas são filhos de lavradores que têm os seus interesses intimamente radicados à terra, de onde eles retiram o pão para os filhos e de onde obtêm o conforto, a tranquilidade e as reservas para a velhice. Trabalhando para abastecer o seu lar e para a sua independência econômica, o lavrador concorre, mais do que à primeira vista parece, para o engrandecimento da nação. Se os seus filhos, além da instrução primária que recebem, aprendessem também algumas noções indispensáveis relativas aos processos modernos de trabalhar a terra, não só concorreriam para melhorar as condições da lavoura de seus maiores como também ficariam aptos para explorar com menor esforço e com mais economia as riquezas que esse inesgotável reservatório encerra. Os seus próprios progenitores poderiam receber utilíssimos ensinamentos nos pequenos campos de cultura que a escola deveria manter. [...] É preciso, pois, que insensivelmente desabroche no cérebro de cada criança o gosto pelo trabalho da terra. (1997 p. 339-340).

Mesmo com todo o “despertar” para a necessidade de adequar a escola localizada no campo aos propósitos de vida da população que ali morava, de fato, as instituições de ensino não estavam preparadas para essa mudança. Além da

precariedade do espaço físico, faltava formação adequada aos seus professores. Apesar disso, os propósitos do ruralismo pedagógico continuavam a ser difundidos.

Em meados da década de 1930, a discussão sobre o papel da escola como importante disseminadora dos princípios ruralistas torna-se presente não apenas nos discursos ideológicos, mas também na prática educativa. As idéias e valores proclamados pelo ruralismo passam a ganhar destaque tanto nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, como na própria formação dos discentes dos meios rurais.

No Ceará, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte é retrato dessa realidade. Os ideais proclamados pelo ruralismo pedagógico representaram a mola-mestra para o desenvolvimento da pedagogia ali aplicada. O periódico *O Lavrador*⁴⁹ registra diversos escritos que comprovam o perfil dessa instituição, que foi um importante espaço de difusão das idéias ruralistas:

O Ruralismo, que significa o conhecimento global das nossas terras e a organização sistemática de métodos modernos do seu cultivo e de sua exploração, unindo-se aos outros conhecimentos de ordem geral, **constitui o êxito final das atividades escolares desse estabelecimento modelo**, ao qual, certamente, cabe um lugar de honra e destaque na história da educação do nosso povo (*O Lavrador*, 1939, p. 9) (Grifou-se).

O nosso Ceará não mais sofrerá os flagelos da fome, por que nós, as futuras pregadoras do ruralismo, havemos de ensinar ao nosso sertanejo, o nosso irmão, a nossa doutrina, mostrando-lhe as vantagens que ele pode tirar do seio de sua terra, cultivando-a. **E ele não mais abandonará o seu berço nativo, pois, professando o ruralismo, verá que a sua terra é a mais rica e a melhor de todas** (*O Lavrador*, 1938, p. 8) (Grifou-se).

O Ruralismo é vida, sonho, riqueza e futuro glorioso da Pátria! É no Ruralismo que está contido o mistério: "O Brasil é rico, mas não

⁴⁹ *O Lavrador*, produzido pela ENRJN, circulou pela primeira vez em 14 de junho de 1934. Era editado pelo Clube Agrícola Alberto Torres, instituição ligada à ENRJN, e registrava em manchetes e textos redigidos por alunos e funcionários os ideais, práticas e demais vivências da escola. Sobre o assunto ver: Farias e Magalhães Junior (2007).

sabe o que possui.” Quando o Ruralismo se propagar por todo o País, o mistério de um Brasil encantado em riquezas ocultas, desvendar-se-á e surgirá então, o Brasil radiante, vasto, forte, cuja riqueza promanará facilmente a cada instante (*O Lavrador*, 1945, p. 2) (Grifou-se).

Como evidenciam os registros presentes no periódico *O Lavrador*, o ruralismo fundamentava a prática pedagógica da ENRJN. Essa instituição, através do ruralismo pedagógico, idealizava formar professores capazes de proclamar os benefícios e soluções geradas pelo amor e cuidado com a terra. Os professores, de acordo com a proposta da ENRJN, seriam úteis na tarefa de ensinar o povo a viver, e viver bem, por meio da correta exploração dos recursos naturais.

Ao apresentarem o campo como ambiente rico e necessário à subsistência humana, e ensinando o homem a trabalhar de modo correto, explorando adequadamente a “sua terra”, “as futuras pregadoras do ruralismo” auxiliariam na fixação do homem no campo, colaborando com a tarefa de formar a mentalidade do “País-essencialmente-agrícola”.

Elas eram formadas de modo a crer, entre outras coisas, que a solução para a debilidade na qual a educação primária rural se encontrava seria dada pela propagação do ruralismo pedagógico, ideologia imbuída de intenções⁵⁰.

⁵⁰ Considera-se que fixar o homem no campo significava evitar a escassez de mão-de-obra benéfica para a manutenção dos latifúndios, bem como outras questões abordadas anteriormente.

Sud Menucci⁵¹ foi importante mentor intelectual da proposta que direcionava a missão da ENRJN e de demais instituições que defendiam o ruralismo como eixo norteador para o progresso do País. No seu livro *A ruralização*, Menucci acentua que a questão do ensino rural nasceu no Brasil em 13 de maio de 1888, no dia da abolição da escravidão. Fala ainda que, com a libertação dos escravos, o Brasil careceu de mão-de-obra adequada para trabalhar no meio rural, necessitando, assim, formar pessoas para esse fim. Apesar dessa necessidade, o autor diz que o real investimento para a educação do homem camponês não aconteceu corretamente por muito tempo. Para Sud Menucci,

A organização do aparelhamento educativo, tanto primário como profissional, do Brasil, foge por completo às indicações da estatística e da economia. Percorra quem quiser os volumes que se publicam sobre nossa situação escolar, e através dos números registrados, certifique-se de que a zona rural está mal, está pessimamente aquinhoadada. O grosso de nossas escolas, tanto primárias como profissionais se encontra nas cidades. E os números redondos em que se pode condensar a conclusão desse aspecto cultural do País se exprimem da seguinte forma: enquanto as cidades que terão, na melhor hipótese, um quarto da população geral, recebem quatro quintos dos serviços educativos existentes, a zona rural, que possui outros três quartos da população, apenas faz jus a um quinto desse aparelhamento. Isso equivale a dizer que para a população concentrada, representando 25% do total, nós destinamos 80% das escolas; para os 75% da população dispersa, apenas consignamos 20%. (1944, p. 19-20).

O autor, ao denunciar este fato, remete a uma reflexão sobre o descaso como era tratada a instrução escolar para o homem do campo. Sabe-se que até os

⁵¹ No livro “História da Escola Normal de Juazeiro do Norte”, Amália diz que “quem quiser saber o que é que constitui a essência da Escola Normal Rural, leia Sud Menucci, Leoni Kaseff e os Anais dos Congressos Nacionais de Educação.” (OLIVEIRA, 1984, p. 29). O educador paulista chegou a visitar a instituição, em 05 de novembro de 1937, e ali relatou que gostaria de ter vindo a tempo de participar da colação de grau da primeira turma de normalistas ruralenses. Mesmo não sendo possível, preparou um discurso em homenagem às novas professoras (IBID). Leoni Kaseff foi coordenador de cursos de aperfeiçoamento no Rio de Janeiro e auxiliou na oferta ao Ceará de dez bolsas de estudos. Amália Xavier foi uma das contempladas e, em 1933, viajou para especializar-se em conhecimentos gerais, canto orfeônico, recreação, jogos e brinquedos na escola primária, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

dias atuais a educação como um todo é objeto de problemas, mas há de se concordar com a noção de que, àquela época, a escassez e indiferença para com a educação popular eram bem maiores.

Para Sud Menucci, essa falta de cuidado ocorria porque o camponês não era visto de maneira digna como semelhante ao homem urbano, não lhe sendo dispensada a mesma importância (MENUCCI, 1935). Além de não haver escolas que atendessem a demanda da população rural, as que existiam não se adequavam a essa comunidade.

Menucci conta que as primeiras escolas rurais surgiram não da preocupação com o povo do campo, mas sim do desejo de empregar apadrinhados políticos. Segundo ele,

À medida que o ensino oficial tomava conta de todas as cidades e se esgotava em consequência a capacidade de aumentar professores em o núcleos urbanos, foram aparecendo, para collocar afilhados e protegidos políticos, as possibilidades de instalar escolas em aglomerados próximos às urbes, que não exigiam grande esforço do professor para alcançá-los. Nasceram as escolas rurais assim, como fruto do favoritismo e não como necessidades das populações [...] Nunca se chegou a desconfiar de que, variando o meio, deviam também variar os tipos de ensino a ministrar (1935, p. 21).

O registro demonstra o descaso para com a educação primária rural. Demonstra ainda que, além dos professores não serem qualificados, o ensino era ministrado igualmente para os alunos dos centros urbanos e rurais, princípios estes desaprovados pelos ruralistas pedagógicos.

Américo Barreira, delegado regional de ensino no Ceará durante o ano de 1937, em seu estudo sobre a escola primária estadual do período, também proclama

uma necessidade de renovação desse cenário educacional, ao descrever a precariedade das instituições de ensino rural durante o início do século XX. Para o autor, no Ceará,

Criam-se escolas rurais, não, porém, uma pedagogia ruralista. Denominam-se “escolas ruralistas” antigas escolas de alfabetização, servidas pelos mesmos programas, os mesmos livros, o mesmo professorado. O nome vai decorrer não da renovação dos métodos de ensino, mas da localização do estabelecimento: rural por que é situado fora do perímetro urbano. Porém, tradicionalista e ronceira classe de alfabetização dirigida, quasi sempre, por professoras leigas. (1949, p. 20).

Segundo o autor, a situação das escolas primárias rurais não era satisfatória. Elas não estavam atendendo o propósito destinado: educar as crianças para a vida no campo. O Estado, repleto de peculiaridades no que diz respeito a questões do seu espaço físico, não estava, de acordo com Barreira (IBID), sabendo organizar a sua educação de modo a atender as necessidades de sua região.

Em consonância com os ideais preconizados pelo nacionalismo e ruralismo, Américo Barreira também defendia a necessidade de uma escola que se voltasse para o problema da terra e da sua exploração. Em uma passagem de suas reflexões indaga: “Um dos elementos que se póde lançar mão para com ele abirmos os caminhos do porvir, é a escola, reformando os seus métodos e racionalizando os seus fins. De que serve uma escola que nada ensina? E como tornar essa escola capaz de ensinar?” (IDEM, p. 48).

Barreira, assim como Moreira de Sousa e outros cearenses, acreditava que a escola oferecida à população não estava pronta para atender as necessidades regionais, tampouco as nacionais. O homem do sertão precisava de uma escola que

o ensinasse a amar o campo, ressaltando as suas vantagens e demonstrando como superar as suas deficiências (IBIDEM).

As escolas existentes, de acordo com os pensadores, não conseguiam desempenhar esse papel, pois o currículo e as práticas efetivadas estavam muito aquém da realidade enfrentada. Outro fator que implicou a dificuldade de se obter nas instituições escolares primárias um ensino pautado nos moldes ruralistas foi o fato de não haver professores preparados para o ensino no meio rural.

Para Anísio Teixeira (1953), “o mal brasileiro” não era apenas a falta de escolas suficientes para atender a demanda que necessitava de escolarização, mas sim a “própria escola existente”. As escolas do período não se adequavam à cultura em que estavam inseridas. Segundo o autor,

O que sucede no Brasil, presentemente, é uma resultante desse estado de espírito. Ninguém deseja refletir que o problema não é somente de expansão escolar, mas o de adaptar e ajustar a escola existente às reais necessidades do meio brasileiro, tornando-a eficaz e proveitosa aos que busquem educar-se (IDEM, p. 60).

A escola deveria, pois, “**ensinar a todos a viver melhor**: a ter a casa mais cuidada e mais higiênica; a dar às tarefas mais atenção, [...] a manter padrões mais razoáveis de vida familiar e social”, preparando o homem para fazer de uma melhor forma o que por contingência haveria de fazer (IDEM, p. 62-66) (Grifou-se).

A escola, como uma instituição social “que joga com todos os problemas da comunidade” (IDEM, p. 79) que a circunda, geralmente não satisfazia as necessidades requeridas pela população sertaneja. Quais seriam, porém, as

funções das escolas que se situavam no meio rural? Anísio Teixeira enumera algumas destas:

1. Educar as crianças e os adultos, do ponto de vista da vida que vão levar na comunidade rural a que pertencem;
2. Manter uma série de atividades extraclasse, fazendo por atingir a própria vida da comunidade, melhorando e enriquecendo os hábitos de sua vida doméstica e social;
3. Obter uma cooperação eficaz e ativa com a comunidade rural, para que todos apreciem devidamente a instituição escolar e a suportem moral e economicamente, se fôr preciso;
4. Cooperar na criação de outras instituições sociais de caráter educativo (clubes, associações, etc.) e estimular o seu desenvolvimento;
5. Estabelecer a comunicação dos adultos com outros centros ou com o governo, para facilitar o seu progresso ou bem-estar econômico e social;
6. Organizar-se em “centro de comunidade”, para reuniões, conferências, festas, etc.;
7. Transformar-se, assim, naturalmente, na força social mais poderosa da comunidade, com o que facilitará o exercício de suas funções, bem como promoverá e estimulará tôdas as demais forças sociais, econômicas e culturais (IDEM, p. 82-83).

Sendo a escola um espaço destinado a “suprir a parte do processo educativo que o processo natural da vida não preenche”, seria necessário que as escolas rurais fossem diferenciadas das escolas que se situavam em meios urbanos. (IDEM, p. 80) Para tanto, o professor, como figura fundamental do processo de ensino-aprendizagem, deveria estar preparado de modo a atuar favorecendo a consolidação desses e de outros objetivos. Mas como seria possível, se o professor, naqueles idos, não tinha a formação exigida para exercer tal função?

Apesar de extensa, é válida a leitura da passagem a seguir, que apresenta, na visão de Américo Barreira, a situação vivenciada pelo professorado no período:

Diplomado em Escola Normal, na Capital, ali aprende pedagogia, didática, psicologia experimental e higiene escolar. Integram-no moças de dezoito a vinte e poucos anos habituadas ao meio conforto da metrópole. Aprende a aplicação da metodologia de Decroly, Dewey e Montessori. Não lhe ministram, porém, noções indispensáveis de antropografia do Nordeste e de psicologia das populações do interior. Nem mesmo lhe ensina como cuidado corografia do Ceará. Obtido o diploma a professora vai ao sâbor das contingências econômicas para o corpo docente dos grupos, onde chega imbuída dos mais brilhantes propósitos. No íntimo imagina uma reforma substancial: realizar uma escola eficiente, socializadora, distanciada da rotina e do tradicionalismo, tal como aprendeu nos livros e nas aulas. Seu primeiro embate é com a própria escola e com as autoridades de ensino. Falta tudo. As instituições para escolares estão mortas. As áreas de recreio, jogos e plantio, limitadas. Falta material didático, falta mobiliário. Falta motor e bomba para água. Falta material agrícola, sementes, orientação. Pede providências e estas tardam e, finalmente, não vêm. Seu segundo embate é com o meio, difícil e inculto. Mantido, deliberadamente, nesta incultura, como é da contesura do sistema semi-feudal. Resiste às novas tendências da escola. [...] Além do mais o professorado não conhece as características do meio onde vái atuar, quando não é a ele francamente hostil. [...] A este tempo parte do professorado logrou a sonhada transferência para a capital ou cidades maiores. A outra parte contraiu matrimônio, encheu-se de filhos, de problemas e preocupações. A luta lhe tirou o espírito combativo. A má remuneração o obriga a outros afazeres. A nova professora, recém-diplomada, ocupa as vagas, e o ciclo se repete. Condições especiais são responsáveis por algumas exceções. (1934, p. 39-41).

O trecho transcrito revela que as professoras formadas pelas escolas normais da Capital não estavam preparadas para lidar com o ensino primário nas escolas rurais. Estas precisariam preparar o sertanejo, mas como as mestras poderiam instruir sem receber a devida formação?

Sud Menucci diz que esse foi o principal problema a prejudicar as escolas situadas em regiões não urbanas. Segundo o autor, para essas escolas,

Se encaminhavam oficialmente os mestres mal saídos da forja das normais, novatos e, portanto, bisonhos, não apenas “focas”, no sentido de inexperientes que nós damos aos nossos colegas principiantes, mas também pretensiosos, e muitas vezes pedantes, porque imbuídos de uma “indigestão” de teorias e de pontos-de-vista em matéria educativa e que partiam da premissa de que todas as

crianças eram iguais às das cidades com que estavam habituados a lidar. Resultado: Essa juventude, alçada, do dia para a noite, a mestra e formadora de gerações, falhou lamentavelmente na execução das tarefas que lhe impunham. Não entendendo os alunos que se lhe apresentavam, deu origem dentro e fora da escola, à hostilidade do meio-ambiente. (1944, p. 24).

Percebe-se no relato algumas das dificuldades enfrentadas pelas professoras recém-diplomadas, entre estas, a falta de condições adequadas para a ministração do ensino. Além disso, as professoras que se deslocavam para as áreas rurais ainda tinham que conviver com outros problemas: a não-adaptação e a falta de conhecimento sobre o meio.

Toda a teoria aprendida durante o curso de formação para o magistério não era suficiente para atender às reais necessidades educativas dos educandos, que, por meio de lições distantes de suas realidades aprendiam (e quando aprendiam) apenas o B-A-BÁ. Essas escolas, de acordo com os ideais preconizados na época, precisariam “ensinar a viver”, e o professor, como “o mestre da arte difícil de bem viver” (TEIXEIRA, 1953, p.64) ocupava, nesse contexto, lugar central. Não bastava uma adequação dos manuais de ensino agrícola. Era necessário haver um preparo próprio para os professores que seriam inseridos nas escolas rurais.

Assim, o desejo e a necessidade de criação das escolas normais rurais florescem. As instituições a serem criadas deveriam ser específicas para o preparo de mestres rurais, devendo assim possuir incumbências extras, ministrando tanto conteúdos necessários à formação básica primária como conhecimentos a respeito da vida no campo. É o que deixa entrever a passagem seguinte:

Estas, além do ensino das disciplinas formais das escolas urbanas, tem de fornecer também educação para o trabalho, ensinando técnicas a-cerca-do melhor aproveitamento das matérias primas mais abundantes nas zonas em que se acham instaladas, o que implica o

desenvolvimento de programas a-cerca-da pequena lavoura, da criação de pequenos animais e das indústrias domésticas. Devem cuidar, mais acentuadamente, da educação higiênica, mostrando às populações como podem defender-se das moléstias mais comuns. Terão de incentivar o cooperativismo, que é uma forma admirável de provocar a solidariedade social. E, sobretudo, devem criar um intenso amor à terra pelo reconhecimento dos serviços insubstituíveis que ela nos presta, dando aso à eclosão da “mística da terra produtiva”, mística que proporcionará o aparecimento da mentalidade indispensável à formação de nossa consciência agrícola. (MENUCCI, 1944, p. 32).

No Ceará, os partidários do ruralismo pedagógico também defendiam a criação de instituições desse gênero, conforme deixa entrever as palavras de Joaquim Moreira de Sousa (1955, p.217):

[...] nada se obteria, sem a preparação adequada do professor e volvemos os olhos para a reforma do Ensino Normal, fundando uma Escola Normal Rural onde se ensinasse e se aprendesse, em moldes e formas novas, o que era preciso para implantar, desde a escola primária, no espírito do povo, uma mentalidade que se coadunasse com o meio físico e social em que vivia esse mesmo povo.

Assim, em meio à efervescência dos ideais ruralistas pedagógicos, o Ceará, em 1934, se torna palco da fundação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), estabelecimento pioneiro no Brasil destinado à formação de professores para a educação no campo.

A execução desse projeto foi apreciada como importante inovação do período, destacando-se como um marco da política educacional brasileira e cearense. A criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte trouxe para o interior cearense a possibilidade de contar com professores qualificados e preparados para a educação no campo. Esse, aliás, era justamente o papel das instituições formadoras da época: preparar professores capazes de atender as

necessidades e exigências da escola primária, fosse ela rural ou urbana. Com a devida formação, supunha-se, na época, que essa atividade profissional se tornaria mais eficaz.

A Educadora Amália Xavier de Oliveira, ruralista que assumiu a escola com muito esmero e dedicação, contribuiu com a efetivação do ideário ruralista pedagógico e, por conseguinte, com a constituição de uma cultura formativa específica para o magistério no meio rural cearense.

Esta Educadora era apreciada por grande parte da população juazeirense, bem como por alunos da escola Normal Rural, que a tratavam com respeito e veneração:

A nossa Diretora é a personificação de todas as qualidades que podem ornar a qualquer alma de escola.[...] Consagrando-se maternalmente aos filhos alheios, preparando as novas gerações para os caprichos misteriosos do destino, vem heroicamente, cumprindo os ditames da Providência Divina. [...] Serena e maternal, é ela a formadora dos caracteres que aqui chegam embrião. [...] Generosamente vive a cada instante ministrando ensinamentos para a vida espinhosa que nos aguarda mais tarde fora deste recinto, quando tivermos que fazer campanha a ignorância, ao desenvolvimento do mau. Querida Diretora, com a simplicidade do meu coração, teço-lhe aqui singela grinalda da minha gratidão e amizade (Francisca Pereira – Aluna do II Ano complementar da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, em 26 de julho de 1938, In: Trabalho das alunas do 2º ano complementar da ENRJN, ano de 1938).

O registro exalta a pessoa e a profissional que foi Amália Xavier, indicando sua centralidade na constituição dessa experiência fundante de um modo de ser e exercer a docência no meio rural.

Assim, considerando a proximidade dessa Educadora com o projeto ENRJN, a segunda parte desse trabalho se detém sob suas memórias, visando a

situar a emergência da Escola Normal Rural de Juazeiro, espaço de formação de professores que delineou saberes e práticas constituidoras de uma cultura docente para o meio rural.

PARTE II

*Avante Escola Normal
Orgulho do Nosso Juazeiro
O teu programa bem Rural
Espalha-se no mundo inteiro
Nesta Pátria Brasileira
Tiveste a Glória feliz
De seres a rural primeira
Deste nosso belo País*

*Marchemos garbosos
Estudando assim
Cantando vitória enfim
Viva a Escola (Bis)
Viva o Brasil
Em nosso peito juvenil*

*Avante Escola Normal
Orgulho do nosso Ceará
Na "terra do sol" e "da Luz"
Como outro sol brilharás
Sê no campo sempre forte,
Glória sempre hás de ter
Assim te legou a boa sorte
Na glória hás de viver*

*Avante Escola Normal
Orgulho do nosso Brasil
Marchando enfrentando o porvir
Sê forte, sê varonil
Os campos serão lembrados
A lavoura se elevará
E pelo Brasil abençoado
Os filhos do Ceará*

CAPÍTULO 4

A ENRJN E AMÁLIA XAVIER: TRAMAS E INTERFACES QUE PERMEIAM A HISTÓRIA DE SUA FUNDAÇÃO

A escola velha está a morrer nesta terra. Agora, a palavra de ordem pedagógica é renovar, viver outra vida, na escola e fóra dela. Por tôda parte é movimento, agitação, estudo, ansia de aperfeiçoamento e libertação.

(Moreira de Sousa, *Por uma Escola Melhor*, 1934, p. 6).

O relato de Moreira de Sousa, expresso na epígrafe, convida a refletir sobre a ânsia pela renovação que tomou conta do setor educacional cearense no início dos anos 1930. Neste período, acompanhando os movimentos reformistas, bem como ideais ruralistas, os intelectuais, políticos e educadores expressavam em seus discursos o desejo de inovar, modificar o que até ali vinha se constituindo como o caminho único para a educação no Ceará.

É justamente sobre uma das inovações ocorridas à época que o texto, nesse momento, se propôs discorrer. Considerando que o interesse da pesquisa é compreender o papel da ENRJN na constituição de uma cultura profissional docente voltada para o meio rural a partir das contribuições de Amália Xavier, o Capítulo 4 empreendeu uma incursão sobre como foi fundada a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte e a participação dessa Educadora neste processo. Tomando as

memórias de Amália Xavier de Oliveira como leitmotiv, o texto conta como se instituiu esse espaço de ensino peculiar, próprio à formação de professores para o campo.

A história dessa escola é contada sobretudo por pessoas que tiveram vínculos com ela, ou por quem, de certo modo, se interessa pelo seu enredo. Considerando este fato, a pesquisa buscou eleger, além dos registros deixados por Amália Xavier, os de Joaquim Moreira de Sousa e de Plácido Aderaldo Castelo, visto que estas três pessoas, juntas, desempenharam papéis de destaque na idealização, execução e sustentação do Projeto Escola Normal Rural.

Moreira de Sousa foi importante educador e difusor do ruralismo pedagógico no Ceará. Enquanto esteve à frente da Diretoria da Instrução Pública (27/12/1928 a 08/10/1930 e 23/09/1931 a 31/12/1933), idealizou⁵² uma escola destinada à formação de professores para a zona rural. Lourenço Filho (2001, p. 82-83) aponta-o como responsável por levantar a proposta de organizar uma escola de preparação especializada de professores para escolas rurais. De acordo com Lourenço Filho, Moreira de Sousa propôs ao Governo do Estado a fundação desta escola. Não obtendo êxito, em razão da falta de recursos financeiros por parte do Poder público, o Diretor da Instrução Pública organizou, juntamente com outras autoridades locais, entre estas, Plácido Aderaldo Castelo, a expedição de um decreto, admitindo, por propriedade privada e com um pequeno auxílio do governo, a realização do projeto.

⁵² Lourenço Filho (2001, p.82-83) aponta Joaquim Moreira de Sousa como responsável por levantar a proposta de organizar uma escola de preparação especializada de professores para escolas rurais. De acordo com Lourenço Filho, Moreira de Sousa propôs ao Governo do Estado a fundação desta escola. Não obtendo êxito, em virtude da falta de recursos financeiros por parte do Poder público, o Diretor da Instrução Pública organizou, juntamente com outras autoridades locais, entre estas, Plácido Aderaldo Castelo, a expedição de um decreto, admitindo, por propriedade privada e com um pequeno auxílio do governo, a realização do projeto.

Plácido Castelo, quando juiz em Juazeiro do Norte, organizou o Instituto Educacional de Juazeiro, sociedade que se estruturou de modo a encampar a escola normal rural no Município (OLIVEIRA, 1984). Nesse interstício, Amália Xavier desenvolveu função de destaque, auxiliando tanto na fundação do Instituto, como se colocando à frente da organização pedagógica da escola.

Desta feita, percebendo-se a participação e a relação entre essas três figuras, utilizou-se como referências centrais para a escrita deste capítulo as obras de Oliveira (1984, 1984a, 2001, 1979, 1983), de Sousa (1934, 1955, 1961) e de Castelo (1951, 1960). Outros documentos como mensagens governamentais (1930, 1936, 1937), relatórios de governo (1936), decretos, regulamento e regimento da ENRJN, também foram tomados como fontes para se chegar à compreensão das tramas que circundaram a idealização e implementação da ENRJN.

O primeiro passo nesse sentido encontra-se na explicitação do cenário educacional cearense nesse momento, foco da próxima seção.

4.1 O cenário educacional cearense no início do século XX – notas para compreender a idealização de uma escola normal rural

Na busca de elementos que sinalizassem para a situação com a qual a educação no Estado cearense se deparava no final dos anos 1920 e início de 1930, a pesquisa se debruçou sobre alguns escritos que registravam informações sobre tal assunto. Por intermédio dos discursos expressos em documentos oficiais⁵³, bem

⁵³ Aqui o estudo se refere às Mensagens Governamentais de 1930, 1936 e 1937, bem como ao relatório apresentado por Moreira de Sousa, em 1934. Identificam-se estas fontes como oficiais por

como em literaturas que registram a historiografia local, tentou-se constituir um quadro geral desta situação.

De acordo com os dados levantados, o que se sucede durante os anos 1930 no campo educacional cearense é fruto de iniciativas que tiveram seu nascedouro na década anterior, quando se assistiu a um intenso movimento de reformas. O Ceará vive fecundas inovações nesse momento, merecendo destaque a Reforma da Instrução Pública de 1922. É o que deixa transparecer uma passagem da Mensagem Governamental de 1930, ao afirmar que

Com a reforma de 1922, a instrução publica primaria do Estado tomou nova feição [...] Actualmente, o Director Geral da Instrucção está fazendo experiências nos grupos da capital, para a adopção dos methodos da chamada Escola Nova (CEARÁ, 1930, p. 10).

Embora para alguns autores, a exemplo de Nogueira (2001), esta reforma não tenha se tornado consistente, nem durado muito tempo, tão pouco suscitado mudanças, a compreensão do que se passou a partir de 1930 no cenário educacional cearense não pode desconsiderar sua repercussão. As constantes referências a essa iniciativa, presentes nas mensagens governamentais do período, reforçam sua centralidade na cena educativa dos anos subsequentes.

O Ceará durante os anos de 1930, a exemplo do País, registra uma expansão da rede escolar, tanto no que se refere ao número de escolas e de matrículas, quanto de professores. Esta situação, de acordo com Vieira (2002, p. 198), está em sintonia com uma “tendência geral de expansão do sistema escolar” no Brasil, traduzindo, “sobretudo por parte das camadas médias da população, um reconhecimento do papel da educação numa sociedade em processo de

se referirem a textos “produzidos no âmbito dos órgãos de administração pública cearense” (VIEIRA e FARIAS, 2006, p. 14).

urbanização”. Prosseguindo em sua análise, a referida autora acrescenta que “o Ceará acompanha o movimento brasileiro de busca pela escola”.

Se esta é uma marca do período, cabe ressaltar que os documentos anteriormente citados são pródigos no registro das dificuldades enfrentadas pelo Poder público no que diz respeito ao cumprimento de suas responsabilidades com a educação. As Mensagens relativas a este momento histórico destacam como discurso recorrente a falta de verbas para serem aplicadas neste campo.

A transferência das escolas municipais para o Estado, prevista pelo Decreto n°. 343, de 31 de dezembro de 1931, parece não ter minimizado esta situação, mesmo com a determinação exposta por Carneiro de Mendonça, assinalando que:

Para auxiliar o custeio desses serviços, consideravelmente aumentados, os Municípios, na forma do art. 29 de Agosto de 1931, ficaram na obrigação de concorrer com 10% de sua renda, cuja importancia é recolhida aos cofres do Estado. (CEARÁ, 1936, p. 71).

Os textos analisados não permitem perceber se os dispositivos acerca do repasse das escolas e das verbas se concretizaram, no entanto, são contundentes as declarações de falta de condições expressas nos documentos oficiais. O Estado garante conhecer a necessidade de se investir no campo da educação pública, mas justifica que a escassez de recursos impossibilitava a melhoria e ampliação das ações educativas.

De acordo com o governador Menezes Pimentel, na Mensagem do ano de 1936, há muito tempo a situação é a mesma. O último recenseamento da população escolar, realizado em 1923, durante o período que a Instrução Pública foi

dirigida pelo professor Lourenço Filho, constatou a grande desproporção entre o número de escolas e o de crianças em idade de freqüentá-las. Além disso, a maioria das instituições se encontrava em situações precárias. É o que mostra um trecho da mensagem de 1930, ao dizer que, devido

às péssimas condições sanitárias de certos prédios, onde funcionavam algumas escolas isoladas e a motivos de ordem pedagógica, foram reunidas diversas escolas, sendo no Município de Fortaleza, as da praça Gonçalves Ledo e da Prainha e, no interior, as da Boa Viagem, Limoeiro, União, Guaramiranga, Jardim, Trahiry, Mulungú e Aracoyaba. Installaram-se dois grupos escolares, um em Pacatuba, outro em São Bernardo das Russas, tendo os respectivos prefeitos adaptado prédios para o seu funcionamento. (CEARÁ, 1930, p. 11).

Como se vê, a falta de escolas em quantidade suficiente para atender a população em idade escolar é uma das maiores dificuldades enfrentadas pela educação cearense no início da década de 1930. O mais grave, retomando a argumentação de Menezes Pimentel, é que, embora o “censo da população escolar” não fosse realizado há mais de dez anos, “temos todos os elementos de convicção para afirmar que não nos encontramos hoje em condições mais satisfatórias do que naquele tempo” (CEARÁ, 1936, p.17-18). Esta posição é confirmada noutro trecho da Mensagem Governamental, que descreve a situação vivenciada pelas instituições escolares em 1936:

Mesmo na Capital do Estado, não são totalmente satisfatórias as condições do ensino primário estadual. Ha escolas públicas, não só mal instaladas em prédios impróprios, muitas vezes numa sala de dimensões exíguas, sem conforto e sem higiene, como também desprovidas do mobiliário e do material didático imprescindíveis; e é claro que, funcionando em ambiente anti-higiênico e anti-pedagógico, essas escolas negam, por si mesmas, a alta finalidade social a que se destinam.

Mesmo alguns dos grupos escolares e escolas reunidas de Fortaleza, como o da Fênix Caixeiral e as escolas reunidas do Arraial

Moura Brasil e da Prainha, por exemplo, não oferecem condições satisfatórias de instalações, apertando-se condenavelmente em prédios impróprios. Se é essa a situação na Capital do Estado, pode-se bem imaginar o que vem a ser a mesma nos recantos mais afastados do interior, sobretudo no que se refere às escolas de entrância inferior. (CEARÁ, 1936, p. 21).

Como se percebe, as deficiências do ensino não se encontravam apenas na carência de instituições escolares para atender a demanda populacional, mas também em outras questões estruturais, como a precariedade dos prédios escolares e a escassez de aparelhamentos necessários para um ensino adequado.

Moreira de Sousa (1934), em relatório redigido por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação⁵⁴, também registra esse cenário permeado por dificuldades. Conta ele que, no final dos anos 1920, este setor já registrava grandes problemas, como a não-existência de estabelecimentos escolares suficientes para atender a população em idade escolar. Conta ainda que os que já existiam eram inadequados ao uso. Moreira de Sousa (1934) apresenta outra deficiência no âmbito da educação, desta feita no que diz respeito à formação docente. Segundo o autor, muitos professores não possuíam o preparo adequado para exercer a função, e geralmente eram desanimados com o ofício de ensinar.

Essas informações remetem a um questionamento sobre a ação da Reforma da Instrução Pública no Ceará de 1922. A sensação é de que, apesar de essa reforma ter se instaurado, muito ainda era preciso fazer pelas escolas primárias e pela formação dos professores. Ao ler os documentos que registram acontecimentos efetivados à época, a impressão que se tem é de que a Reforma

⁵⁴ Este Congresso foi realizado em Fortaleza, no ano de 1934.

aconteceu por breve momento, e passou, deixando apenas sementes que precisavam ser disseminadas.

Pelo que parece, os ideais do movimento reformista destoavam da realidade vivenciada pela escola cearense. O desejo de inovar estava presente, mas o cenário educacional não se encontrava preparado para pôr em prática e desenvolver os objetivos propostos em 1922. Provavelmente pensando nisso, Moreira de Sousa assinalou ser necessário “ambientar a Reforma”. (SOUSA, 1934, p. 12).

O Educador expressa no relatório *Por uma escola melhor* (1934) algumas das ações efetivadas durante a sua gestão como Diretor da Instrução Pública. Segundo ele, estas realizações propiciaram novos rumos e feições para o campo educativo do Ceará no início dos anos 1930.

Moreira de Sousa conta que tratou de reorganizar a escola como um todo, buscando atingir não apenas o espaço físico, mas também a organização pedagógica. Diz ainda que, nesse sentido, diversas ações foram tomadas, a começar pela reunião das escolas isoladas existentes em todo o Estado e na Capital⁵⁵, centralizando, desse modo, a visão da Diretoria sobre as ações efetivadas nos espaços escolares. Segundo Moreira de Sousa, esse foi um período de “soerguimento e reorganização”.

Contrapondo-se às mensagens governamentais, que apresentam um caráter mais amplo de informações acerca não apenas das atividades realizadas pelo setor educacional, mas de todo o âmbito governamental, o relatório de Moreira

⁵⁵ Em Fortaleza, no final de 1930, foram reunidas quase todas as escolas isoladas, dando-se a elas o material necessário para o trato educativo (SOUSA, 1934, p. 8).

de Sousa reafirma que ainda havia escolas em número insuficiente para atender a demanda populacional, mas que, aos poucos, a estrutura dos espaços escolares começava a melhorar.

No início dos anos 1930, como relata Moreira de Sousa, já era possível se perceber maior proximidade do professorado com a Diretoria da Instrução Pública, por meio das visitas e fiscalizações dos inspetores, bem como melhorias substanciais na infra-estrutura das instituições escolares⁵⁶.

Uma marca da atuação da Diretoria da Instrução Geral Pública nesse período está na sua ação centralizadora e fiscalizadora efetivada com a criação do Conselho de Educação do Estado e dos conselhos escolares dos Municípios. Estes, entre outras atribuições, controlavam a nomeação de professores e inspetores para os estabelecimentos de ensino⁵⁷. Conhecido com órgão de “vigilância, inspeção e coordenação”, o Conselho Escolar orientava os destinos da educação em cada unidade administrativa do Estado (SOUSA, 1934, p. 58).

Como já expressei, a Diretoria da Instrução voltou os olhares, tanto para a organização do espaço como para a formação e aperfeiçoamento de seus professores. Uma inovação que marca o final dos anos 1920 e início dos 1930 e se

⁵⁶ De acordo com o Diretor da Instrução Pública, “Toda a escola era cheia de alegria, com o prédio limpo, a matrícula crescida, o material novo, os canticos, as festas cívicas e a assistência do Diretor Geral, naquela época.” (SOUSA, 1934, p. 08)

⁵⁷ Eram ainda funções do Conselho de Educação do Estado: “Proceder a inquéritos periódicos sobre a situação do ensino público, principalmente primário e normal; orientar a organização e funcionamento de cursos especiais de ensino primário para anormais físicos e psíquicos; incentivar a aplicação dos testes pedagógicos e psicológicos e promover a sua padronagem; estudar a organização das instituições complementares da escola e os meios de tornar mais eficaz a sua cooperação na obra educativa; orientar a formação dos museus e bibliotecas escolares, bem assim a criação de caixas, cooperativas e caixas econômicas escolares, associações de pais e professores, pelotões de saúde e escotismo; **fazer com que em tôdas as escolas, sobretudo nas rurais, se plasme e se avigore, por todos os meios, a consciência sanitária e agrícola no espírito dos professores e alunos.**” (SOUSA, 1934, p. 59) (Grifou-se).

volta para essa afirmação é a realização, pela primeira vez no Estado, de uma Semana Pedagógica.

O evento, ocorrido na Capital cearense, em junho de 1929, abrigou diversos debates e exposições sobre métodos e práticas educativas, destacando-se temáticas como Escola Ativa e Escola Nova⁵⁸, responsáveis por idealizar práticas educacionais que se contrapunham ao método intuitivo, predominante em salas de aula no período. Concomitante a essas questões que ocuparam lugar de destaque na primeira Semana Pedagógica do Estado, a Educação Popular⁵⁹ foi outro tema que tomou o cerne das discussões.

Algumas das ações que delineavam o movimento de renovação educacional no Estado advindo com a estada de Moreira de Sousa na Diretoria Geral da Instrução, estava no desejo de tornar a escola adequada ao modo de vida da população a que atendia. No início dos anos 1930, a educação popular começava a ser moldada em novo estilo, “com finalidade definida e por processos até então nunca experimentados”. (SOUSA, 1934, p. 13).

Além do desejo de modificar o modo como os professores exerciam o magistério em escolas populares, por meio de novos métodos advindos da teoria da Escola Nova, o foco educativo também deveria mudar. Ao invés de formar o aluno no intuito apenas de capacitá-lo a ler, escrever e contar, a escola deveria prepará-lo para a sua vida cotidiana. O Ceará, como região “essencialmente agrícola”, deveria

⁵⁸ Moreira de Sousa assevera que, até o momento, no Ceará, jamais havia se falado sobre tais assuntos (SOUSA, 1934, p. 13). Esse registro leva a refletir sobre o porquê deste educador não mencionar a Reforma de 1922 como momento de inserção do movimento escolanovista no Ceará.

⁵⁹ Aqui a Educação Popular diz respeito à educação das classes menos favorecidas, entre estas as situadas em meios rurais.

fundamentar suas escolas, de modo a atender as necessidades da população, em sua maioria, ligadas ao meio rural.

Com base nos escritos de Moreira de Sousa, pode-se perceber que a escola existente não estava de acordo com os ideais preconizados pelo ruralismo pedagógico e escolanovismo. Como instituição formadora, ela não estava preparando seus alunos para a “vida”, mas sim realizando função contrária, como se observa pela leitura do relato seqüente:

A escola existente estava desambientando o cearense, preparando uma gente pobre, para ser mais pobre ainda, além de doente, raquítica e apática, quando precisávamos, para vencer as hostilidades do meio, de indivíduos fortes, sadios, cheios de iniciativa e de coragem. (SOUSA, 1934, p. 14).

Moreira de Sousa reafirmava a necessidade de humanizar a escola, acreditando que o progresso social deveria vir pela adaptação da instituição educativa às necessidades dos nordestinos. O Diretor da Instrução Pública defendia, entre outras questões, a necessidade de uma “complementação entre a assistência econômica – de que carecia o homem da região – e a assistência educacional, a qual jamais poderia atuar fecundamente sem aquela”. (SOUSA, 1961, p. 168).

Assim, os anseios pela ruralização do ensino se tornavam cada vez mais presentes no meio cearense. Além de um modelo pautado no escolanovismo, Moreira de Sousa, como importante difusor local do ruralismo⁶⁰, apoiava a

⁶⁰ A gestão de Moreira de Sousa foi marcada pelo apoio ao ensino popular. No “Periódico do Comércio”, de circulação em Fortaleza no dia 19 de fevereiro de 1929, encontra-se a seguinte referência ao educador: “Sentimos, perfeitamente, e, conosco, toda gente de critério, que somos insuspeitos para falar a respeito do movimento progressista que se opera no departamento do Ensino Público do Ceará, cuja direção veio a caber, há pouco, por feliz inspiração, ao ilustre moço, Sr. Joaquim Moreira de Sousa, bacharel que sabe ler e que sempre fez derivar os seus estudos para os domínios da ciência pedagógica. [...] O seu interesse pela escola do sertão, onde tudo faltava,

necessidade de mudar o foco educativo. Para ele, se antes se pensava em educar, “com a preocupação de dar letras, e só letras; educar, ensinando a desprezar a terra”, agora sonhava-se com uma escola “em que se preparassem homens aptos a vencer o meio hostil e ingrato”. (SOUSA, 1934, p. 45-46).

A escola, vista naquele momento como aparelho de adaptação e transformação, seria útil na disseminação e impregnação do ideário ruralista, em ascensão à época. Educar o “homem para o meio, ambientando-o, dando-lhe força e vigor, e, sobretudo, aptidão para conhecer o ambiente, que o matava, para triunfar sobre êle” (IDEM, p. 45) seria, de acordo com os defensores do ruralismo, a solução para a melhoria de vida da população, de um modo geral, em especial aquelas que residiam em zonas majoritariamente rurais.

Moreira de Sousa, de acordo com a imprensa local, ia traçando “novos e seguros rumos ao ensino” do Estado. (PERIÓDICO DO COMÉRCIO Apud SOUSA, 1934, p. 10) e era incisivo na tarefa de modificar os conceitos e práticas propagados pelas escolas, principalmente das situadas nos sertões cearenses.

Ele, segundo consta em seus registros (SOUSA, 1934), buscou transformar a escola, propondo mudanças a começar pelos interesses curriculares. O objetivo central da escola primária para o meio rural cearense, em consonância com os propagados pela corrente ruralista, passou a ser o de fazer com que os alunos não se detivessem tão-somente ao aprendizado da leitura e da escrita, mas sim que o professor conseguisse aliar tal exercício ao aprendizado de práticas ruralistas. É o que deixa entrever este registro:

inclusive inspeção e incentivo, aparece como uma das feições mais simpáticas da sua administração.” (PERIÓDICO DO COMÉRCIO Apud SOUSA, 1934, p. 10).

O sentido fundamental da idéia era que a escola localizada no sertão se transformasse, de escola comum, vasada em moldes gerais e muitas vezes inadequados às condições locais, **em uma instância concreta de adaptação imediata do escolar às exigências da vida em sua região**. A intenção era substituir o livresco e abstrato que havia nas escolas tradicionais, mesmo as localizadas no sertão, por um aprendizado autenticamente útil às necessidades dos membros de uma comunidade rural (IDEM, p. 168) (Grifou-se).

O resultado, ao final, seria a formação e o preparo dos alunos para o exercício da vida cotidiana, despertando em cada um a chamada “consciência agrícola”.

Uma ação que marca, nesse sentido, a transição do modelo educativo tradicional para o regional foi o estabelecimento de relações entre a Diretoria da Instrução Pública e o Ministério da Agricultura no Ceará. Estes, juntos, se propuseram desenvolver um programa de auxílio para o ensino de práticas agrícolas rudimentares nos grupos escolares do Estado. (SOUSA, 1934).

Mesmo com esse subsídio, a implementação de práticas rurais nas escolas estaduais implicava uma nova necessidade: capacitar os professores, preparando-os para exercer o ofício do magistério rural, pois a proposta curricular implementada pela Escola Normal Pedro II não atendia às necessidades para esse novo modelo de escola. Os objetivos eram diferentes: enquanto a Escola Normal formava professores qualificados para o ensino urbanista, precisava-se de professores capacitados para atuar no meio rural.

A solução proposta por Moreira de Sousa foi então a de criar uma escola normal voltada para a formação de professores rurais no Estado. De acordo com ele, seria impossível colocar em prática os novos ideários defendidos para a escola

rural no Ceará, sem a presença de professores preparados para ensino agrícola. (SOUSA, 1934).

Esse educador destacou-se como figura central na idealização e defesa de um novo modelo de formação docente para o Ceará. Ele propôs colocar em prática o desejo de constituir uma escola normal rural, espaço primordial para a aplicação dos objetivos preconizados pelo movimento do ruralismo pedagógico, visto que, para atuar em uma escola rural e atender aos objetivos propostos, seria necessária, ao professor, uma formação adequada.

Moreira de Sousa foi o responsável por lançar ao Estado a proposta de criar uma instituição voltada para a formação de professores ruralistas. É o que registra o trecho transcrito⁶¹:

O Exmo. Sr. Diretor Geral da Instrução, Dr. J. Moreira de Sousa, elaborou os lineamentos gerais de uma escola rural, projeto atualmente em estudo no Conselho de Educação do Estado. Este estabelecimento que se cogita instalar no nosso Estado vem contribuir para a solução da questão que páginas atrás abordamos: a progressiva adaptação e fixação do homem ao meio, capacitando-o, por uma instrução adequada, acorde com suas necessidades, em consonância com os imperativos mesológicos, técnicos e sociais do Nordeste, a ser um fator positivo na produção e desenvolvimento econômico. O plano de organização da Escola Normal Rural deverá orientar-se fortemente pelas nossas condições particulares de vida e colima fornecer professores esclarecidos quanto às necessidades das zonas rurais a que se destinam. A educação é função do meio. Visa a produzir valores, não parasitas letrados como foi no passado e é, mais atenuado, no presente. Assim, em primeiro plano, figuram os conhecimentos fisiográficos do nordeste, antropogeografia, nossa história, psicologia infantil, seriando-se tais ensinamentos segundo ordem mais racional para o aprendizado, o que ainda depende do parecer que vai emitir a comissão especial nomeada para estudar cuidadosamente o assunto. É necessário formar professores que não tenham as vistas permanentemente voltadas para a cidade. Por isso a instalação da Escola Normal Rural será em localidade do interior do Estado que mais possibilidades apresentar ao êxito dessa iniciativa. (CASTELO, 1970, p. 225-226).

⁶¹ Memória apresentada no início dos anos 1930 ao Ministro da Educação e Saúde Pública, por Djacir Menezes, professor da Escola Normal Pedro II do Ceará. (CASTELO, 1970, p. 225-226).

Como se observa, os objetivos para a fundação de uma escola normal rural já estavam propostos, só restando serem colocados em prática. Assim, após a aprovação desta idéia pelo Conselho de Educação do Estado, Moreira de Sousa procurou consultar aspectos estruturais das principais cidades do Ceará, tirante Fortaleza, no sentido de localizar a nova escola (OLIVEIRA, 1979, p.239).

A escolha recaiu sobre o Município de Juazeiro do Norte. Por que este Município? A seguir serão apresentadas algumas hipóteses que tentam esclarecer sua escolha.

4.2 A opção por Juazeiro do Norte – berço da formação de professores ruralistas

Joazeiro, Joaseiro, Juàzeiro, Juazeiro do Norte⁶², localidade situada no sul do Ceará, a seiscentos quilômetros de Fortaleza, e integrante da Região Caririense. Alguns a consideram como “maior e mais importante cidade do interior cearense” (WALKER, 2004, p. 48).

Falar de Juazeiro do Norte é reportar-se à imagem de um Município repleto de peculiaridades. Esta região, apontada como o maior centro religioso nordestino existente, e tendo como principal representante a figura de Padre Cícero

⁶² Amália Xavier de Oliveira registra em sua obra inédita, *Juazeiro e suas memórias*, que até o início dos anos 1940, o Município ainda não havia definido oficialmente o seu nome, tornando-se, apenas em meados da década de 1940, Juazeiro do Norte.

Romão Batista⁶³, também se destaca como um grande espaço de desenvolvimento econômico e social.

No Território cearense, historicamente marcado por secas e demais dificuldades demográficas, Juazeiro do Norte se sobressaia como região atrativa para os migrantes que buscavam, sejam pelo sagrado ou profano⁶⁴, melhores condições de vida. De acordo com Ramos (2000, p. 355),

Em fins do século XIX, Juazeiro parecia um “novo Canudos”: sua região periférica aumentava de tamanho todos os dias. Em 1890, havia no povoado cerca de 2.245 habitantes. Número que se elevou a 15.000 em 1909. Enquanto muitas localidades do sertão perdiam habitantes, Juazeiro vivia em significativo aumento da densidade demográfica. No início do século XX, o povoado possuía, na sua região central, um aglomerado de atividades comerciais e de casas dos mais abastados, de maior tamanho e com fachadas que lembravam a arquitetura das grandes cidades.

Além das questões naturais que favoreciam a região, a crença nas bênçãos concedidas pelo “Padim Ciço” atraía multidões. O intenso movimento religioso desenvolvido em Juazeiro do Norte, e liderado por Padre Cícero⁶⁵, foi, e até hoje continua sendo, alvo de debates entre alguns autores. Uns enaltecem a figura do sacerdote; outros o criticam, firmando uma opinião negativa sobre a sua posição, bem como o acusando de ser o responsável pelo “fanatismo religioso” ali

⁶³ Na historiografia local, Padre Cícero é apontado como o principal responsável pela fundação do Município de Juazeiro do Norte (OLIVEIRA, 2001). Em entrevista concedida a Daniel Walker, o sacerdote se denomina pai de Juazeiro do Norte, ao afirmar que é filho de Crato, mas que Juazeiro é seu filho. (WALKER, 2004, p. 31).

⁶⁴ Ramos (2000) utiliza esses dois termos ao se referir a Juazeiro como uma cidade repleta de religiosidade mas que também desenvolve intensamente a sua economia.

⁶⁵ A história de Padre Cícero, bem como sua ligação com o Município de Juazeiro do Norte é uma temática alvo de vários estudos há bastante tempo. Para detalhes sobre o assunto, consultar Della Cava (1976), Oliveira (1984), Lourenço Filho (1926), Anselmo e Silva (1959-1961; 1968), Vilespy (1965), Walker, 2004, entre outros.

constituído. Foi em meio a este cenário, marcado pela forte movimentação política, econômica e religiosa que se instalou a primeira escola normal rural do Brasil.

Moreira de Sousa, em seu *Estudo sobre o Ceará* (1955), apresenta alguns elementos que tentam justificar a escolha do Município como sede para essa instituição escolar. Entre estes se destacam a referência de Juazeiro do Norte como Território economicamente progressista, mas que necessitava ser reorientado no que diz respeito a sua forte religiosidade.

A fim de explicar essa segunda questão, Moreira de Sousa se apóia no registro de Lourenço Filho sobre a situação cultural e social do ambiente nordestino. O Educador paulista constatou em seu estudo *Juazeiro do Padre Cícero* haver um “atraso físico e mental das populações cearenses, cuja expressão mais aguda estava no antro do fanatismo religioso, alimentado por um padre do sertão”. (SOUSA, 1955, p. 218).

A pesquisa recorreu a esses registros feitos por Lourenço Filho⁶⁶ e observou que este faz críticas ferrenhas ao “fanatismo religioso” desenvolvido na região juazeirense, dizendo que só havia um caminho para evitar os malefícios que isso poderia causar: o da educação. É o que deixa entrever o trecho a seguir:

Dêse destino, de sua fatalidade, só escaparemos por um caminho: o tomarmos a sério a resolução corajosa de mudar de métodos de educação, métodos de política, métodos de legislação, métodos de governo. O problema de nossa salvação tem que ser resolvido com outros critérios, diferentes dos até agora dominantes. Devemos, Dora avante, jogar com fatos, e não com hipóteses, com realidade e não com ficções, e por um esforço de vontade heróica, renovar nossas idéias, refazer nossa cultura, reeducar nosso caráter. (OLIVEIRA VIANA Apud LOURENÇO FILHO, 1926).

⁶⁶ No livro *Juazeiro do Padre Cícero* (LOURENÇO FILHO, 1926).

Os pensamentos expostos na obra *Juazeiro do Padre Cícero*, conhecidos e enfatizados por Moreira de Sousa (1955), apresentam-se, de certo modo, como indicadores que influenciaram a escolha do Município. De acordo com Moreira de Sousa, “a idéia da fundação de uma escola Normal Rural, no Ceará, preferencialmente, em Juazeiro do Norte, tinha fundamento lógico, nascido de fatos e observações imediatas” (SOUSA, 1955, p.219). Ao relatar também que esta escola foi idealizada e instalada “ainda sob a inspiração distante de Lourenço Filho” (IBIDEM, p. 218), o idealizador remete à asserção de que Juazeiro foi escolhido porque, dentre outras cidades, era a que mais precisava de assistência.

Essa assistência ocorria em razão da existência de um ponto de equilíbrio que estruturasse um desenvolvimento cultural mais racional, mais moderno, menos arcaico, menos fanático. Acreditava-se que a escola normal rural serviria a este propósito na medida em que formaria professores esclarecidos quanto às reais necessidades para a vida do homem no campo. Estes professores serviriam como instrumentos de renovação cultural que fomentasse novas formas de compreensão da realidade.

O pensamento de Moreira de Sousa, em consonância com o de Lourenço Filho, destoa da interpretação de Amália Xavier de Oliveira e de Plácido Aderaldo Castelo, que apontam a escolha de Juazeiro do Norte como sede por mérito e não por necessidade de contenção do fanatismo.

Para Amália, não haveria melhor região para abrigar uma escola normal rural, argumento reforçado por Plácido Aderaldo Castelo, na época juiz local, além de apoiador e fundador da Escola Normal Rural. Ele, como essa Educadora, ressalta as qualidades de “cidade moderna e progressista, Município agrícola e industrial por

excelência”. (CASTELO, 1970, p. 226), como elementos que resultaram na localização do primeiro estabelecimento de formação de professores ruralistas em Juazeiro. A verdade é que Amália Xavier, por sua proximidade com Padre Cícero⁶⁷, sempre acreditou e defendeu a asserção de que o trabalho desenvolvido por este sacerdote favoreceu o engrandecimento cultural de Juazeiro.

Por diferentes vias, todos concordavam que a Escola Normal Rural mudaria a situação do Município, ainda carente de oportunidades educacionais mais especializadas. Instalar ali uma instituição pioneira no Brasil significaria, além de auxílio para o progresso econômico, “provocar uma revolução educacional condizente com as necessidades reais da sociedade cearense” (CAVALCANTE, 2000a, p.207) e juazeirense. Acreditava-se que aquela instituição seria capaz de modificar o perfil educacional da região, onde a educação era marcada historicamente por um processo de lentidão e arcaísmo.

E foi em meio a isso que se estabeleceu o primeiro sistema educacional nacional voltado para a formação de professores ruralistas. A fim de dimensionar o impacto que causou ao Município a criação de uma escola normal rural, é necessário compreender como se deu ali o processo de escolarização. Para tanto, a pesquisa apresentará a seguir os caminhos percorridos pela educação em Juazeiro até se chegar à fundação da ENRJN.

⁶⁷ Amália Xavier declara que o grande poder de atração que Padre Cícero exercia sobre todos os que lhe conheciam teve também sobre ela “grande influência” (OLIVEIRA, 2001, p.29). Fatos que comprovam a relação da Educadora com o Sacerdote estão registrados em seu livro *O Padre Cícero que eu conheci: a verdadeira história de Juazeiro* (2001). Nesta obra, Amália descreve situações cotidianas, como o dia em que esteve doente e o Padre foi visitá-la, obrigando-a a se alimentar adequadamente. Conta ainda que este a mandou “aprender música com Mariinha do Capitão Domingos”. Com 10 anos de idade e atendendo às ordens de Padre Cícero, Amália aprendeu a cantar e “solfejar” (OLIVEIRA, 2001, p. 30).

4.3 A trajetória educacional de Juazeiro e a ENRJN – participação de Amália Xavier no enredo de sua criação

De acordo com os estudos desenvolvidos por Amália Xavier, e registrados em seu livro *O Padre Cícero que eu conheci: verdadeira história de Juazeiro*, a primeira instituição oficial de ensino⁶⁸, definida como “Escola Régia de Joazeiro”, foi instalada no início dos anos 1860 pelo Padre Antônio de Almeida.

Por volta de 1872, esta escola, regida então por Semeão Correia de Macedo, recebeu o apoio de Padre Cícero, que acabara de chegar à região juazeirense⁶⁹ e ali se prestou como um “grande auxiliar na obra educativa, com a sua energética pedagogia” (OLIVEIRA, 2001, p. 273).

De acordo com Amália Xavier, depois desta escola vieram muitas outras, cabendo ressaltar o trabalho desenvolvido por José Joaquim Teles Marrocos, periódicoista e amigo íntimo de Padre Cícero. Esse educador fundou em 1908 o Colégio São José e outra instituição escolar, voltada para o ensino de música. Segundo a autora, José Marrocos contribuiu com a escolarização do Município, levando Juazeiro a dar “um passo agigantado no setor educacional”. (IDEM, p. 274).

Amália Xavier ressalta que a experiência educativa dirigida por José Marrocos trouxe para o Município um novo modo de pensar e fazer a educação (IDEM, p. 275). Fundamentada no método intuitivo⁷⁰, a educação ministrada no

⁶⁸ Sabendo que até o início do século XX a educação era majoritariamente ministrada de modo informal, existindo poucos estabelecimentos voltados especificamente para o provimento do ensino, aqui se utiliza o termo “oficial” no intuito de apresentar o estabelecimento antes referido como o primeiro espaço dedicado especificamente a esta função.

⁶⁹ Padre Cícero nasceu em 24 de março de 1844, na cidade do Crato, mas em 1872 mudou-se para Juazeiro, ali fixando definitivamente residência. (OLIVEIRA, 2001).

⁷⁰ O ensino intuitivo constituiu-se como importante inovação pedagógica da escola na segunda metade do século XIX. Desenvolvido por Pestalozzi, este método se fundamenta na idéia de que “no

Colégio São José chamava a atenção até mesmo das pessoas já alfabetizadas. Muitos queriam aprofundar os conhecimentos de Gramática Portuguesa, Aritmética, rudimentos de Francês e Latim com o professor que, apesar de não “haver freqüentado cursos de prática de ensino nos *laboratórios pedagógicos*⁷¹” (IDEM, p. 275-276), educava de maneira inovadora e atrativa. Um exemplo de sua habilidade com o ato de ensinar é apresentado na situação a seguir relatada por Dona Amália:

Uma vez um de seus alunos escreveu a preposição *sem* com *c*. Corrigiu Marrocos: Seu José, se alguém chamar-lhe sem-vergonha, você pergunte se é com *c* ou com *s*. Se for com *c*, agradeça porque é sinal de que você tem muitas vergonhas. Se porém for com *s*, exija satisfações. (OLIVEIRA, 2001, p. 275-276).

Outra prática educativa também relatada pela autora é a publicação de trabalhos dos alunos de José Marrocos no periódico juazeirense *O Rebate*⁷². Essa estratégia, que instigava o interesse de seus alunos pela escrita, também é destacada como inovadora.

Ao relatar este fato em seu livro, e em todos os outros elogios tecidos por Amália Xavier, a Educadora leva a que se pense na relação entre esta prática de José Marrocos e a realização de um trabalho semelhante na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, com a criação de um periódico escolar denominado *O Lavrador*. O folhetim, que era produzido pela própria instituição, tinha como conteúdo assuntos

ensino, é necessário sempre partir da intuição, do contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio” (CAMBI, 1999, p.419).

⁷¹ “A segunda metade do século XIX assiste ao nascimento da pedagogia científica e da pedagogia experimental, que tendem a separar-se da filosofia e a tornar-se independentes da política para reconstruir o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que tratam do homem [...], **renovando seu método e seu conteúdo pela adoção do paradigma científico, indutivo e experimental, articulado em conhecimentos baseados em fatos**” (CAMBI, 1999, p.498) (Grifou-se). Com essa reformulação pedagógica, instalaram-se nos cursos de formação de professores novos espaços para aulas práticas, os chamados laboratórios pedagógicos.

⁷² Periódico de circulação local da época.

ligados ao cotidiano da escola, bem como textos redigidos pelos seus próprios alunos.

Em homenagem ao educador que, segundo Amália Xavier, muito contribuiu para a educação juazeirense, a biblioteca⁷³ da ENRJN recebeu seu nome. A instituição prestava ainda outras honras a José Marrocos, como por exemplo, a romaria que ocorria todo dia 25 de março, dia de seu aniversário, quando os alunos iam da escola até o seu túmulo, como “preito de homenagem ao abolicionista cearense”. (OLIVEIRA, 2001, p. 277).

Outra personagem que marcou época na história da educação juazeirense foi Isabel Montezuma da Luz⁷⁴, professora responsável pela direção da escola particular feminina organizada em 1896 por Padre Cícero. De acordo com Dona Amália, entre o final dos anos 1890 e início do século XX, coube a este estabelecimento alfabetizar grande parte da juventude de Juazeiro do Norte. Amália refere-se a esta professora, que foi “venerada” por ela durante sua mocidade, como uma “mestra exímia, na verdadeira acepção do termo”. Assim a descreve:

Minha Mestra era Beata, termo que hoje tem um sentido pejorativo, mas que, para nós, àquele tempo, equivalia a uma religiosa ou freira, destas que hoje são as educadoras preferidas em todos os lugares, **porque cuidam com esmero da formação integral da juventude**. (OLIVEIRA, 2001, p. 288-289) (Grifou-se).

⁷³ O nome da biblioteca está estabelecido no Artigo 6º do Estatuto do Grêmio Literário Pe. José de Anchieta, apresentado na última sessão da diretoria de 1939, datada de 14 de março de 1940 (OLIVEIRA, 1984, p. 112).

⁷⁴ Esta professora, que recebia o amparo e apoio de Padre Cícero, foi, segundo Amália Xavier, a mentora que abriu seus “horizontes da inteligência, dando-a o que possuía”. Esta base de sua formação intelectual teve continuidade por meio das orientações ofertadas pelas irmãs de Santa Dorotéia, do Colégio Nossa Senhora do Sagrado Coração, em Fortaleza (IDEM, p. 278).

O relato deixa transparecer a valorização de Amália pela forma como as freiras e demais religiosas ministravam a educação. Considerando que Amália foi formada neste modelo educativo, e que o processo de formação docente influencia no modo de exercer o magistério, acredita-se que esta Educadora aplicou em sua prática educativa os ensinamentos advindos desta convivência.

Ao ressaltar que estas são as “educadoras preferidas [...], porque cuidam com esmero da formação integral da juventude”, Amália deixa transparecer uma visão de educação pautada na preocupação em formar o sujeito não apenas mediante transposição de conteúdos, mas, sobretudo, na necessidade de “educar para a vida”, repassando conhecimentos religiosos, morais e práticos, ditos úteis para a conduta feminina. Isabel da Luz, de acordo com Amália Xavier, foi uma destas educadoras. Na escola de Isabel da Luz,

A moça terminava o seu curso, quando sabia ler corretamente, fazer as quatro ‘espécies’ de conta (operações fundamentais), escrever bem um “traslado”⁷⁵, bordar toalhas e redes com ponto-de-cruz, fazer labirinto cerzido e solfejar algumas músicas. Com estes conhecimentos já podia ser mestra. (OLIVEIRA, 2001, p. 289-290).

Naquele período, as exigências para se tornar “mestra” eram bem diferentes, mas não menos rigorosas. Era necessário saber ler, escrever, contar, sabendo ainda realizar tarefas que seriam úteis para os afazeres domésticos, entre outras. Desse modo, acreditava-se que a professora conduziria a instrução e formação das futuras mães, esposas e preceptoras.

O intuito de “educar para a vida” ganhou espaço em Juazeiro do Norte, por meio do trabalho desenvolvido pela “Mestra da Luz”.

⁷⁵ Era chamada de *traslado* a transcrição de trechos textuais, realizadas pelas alunas no intuito de aprimorar a letra.

Foi Isabel da Luz a pioneira, em Juazeiro, do movimento renovador da educação da juventude, começando com o seu método espontâneo a transformar a Escola que hoje caracteriza as escolas regidas pelos métodos modernos, que visam a **educar a jovem para o meio social a que se destina** (IDEM, p. 291) (Grifou-se).

A professora que, segundo Amália, jamais ouviu falar sobre Didática, Pedagogia, Psicologia e muito menos sobre socialização dos educandos, desenvolveu um trabalho prático e atrativo à época. Os legados deixados por essa Educadora à sua terra, provavelmente, inspiraram outras professoras que por ela foram instruídas.

Amália Xavier confirma tal asserção, ao relatar sobre a influência social que “uma moça de pouco preparo intelectual e raros conhecimentos gerais” pôde exercer no meio onde exerceu suas atividades (IDEM, p. 292):

Exercia sobre as suas discípulas tão grande ascendência que, até mesmo depois que deixávamos os bancos escolares, pedíamos-lhe a bênção e acatávamos suas ordens. E esta influência que teve “minha Mestra” em meio à sociedade local estendeu-se até quase nossos dias. (IDEM, p. 291).

“Educar para a vida”, “Escola que ensina a viver”, essa concepção da função escolar se fez presente na trajetória de formação de Amália Xavier, e irá ter papel importante em sua prática profissional, em particular na experiência frente à Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Ao olhar para Amália Xavier como gestora da ENRJN durante tantos anos, imagina-se que este foi o pensamento que conduziu a prática e formação das normalistas ruralenses de Juazeiro do Norte. Este, porém, é um assunto a ser

tratado posteriormente, onde a proposta de formação dessa instituição será analisada.

Como conta Amália, era de costume juazeirense a fundação de pequenas escolas particulares, dirigidas por filhas da terra por nascimento ou adoção. Fazendo referências a essas “professorinhas”, Amália adverte para o apoio sempre ofertado por Padre Cícero. O “Padim”, como era e até hoje é conhecido, “fundou algumas escolas particulares, gratificando, do próprio bolso, alguns professores quando as mensalidades recebidas não cobriam suas despesas com a manutenção” da escola (OLIVEIRA, 2001, p. 282).

Os relatos sobre o famoso Padre, que chegou moço a Juazeiro do Norte e ali fixou residência definitivamente⁷⁶, o apresentam como o grande líder religioso e político, responsável pelo progresso do Município⁷⁷. O Padre “ensinava a rezar e a trabalhar. Aos desocupados obrigava a irem para o campo plantar e tratar do roçado”. (IDEM, p. 59).

A educação era uma das preocupações de Padre Cícero, que, segundo Amália, apoiava o ensino na região⁷⁸, tanto financeira como moralmente, interferindo nas regras e condutas da escola e de seus alunos quando se fazia necessário:

Dava assistência às escolas, fazendo-se presente cada vez que era convidado para solucionar os casos de disciplina. Costumava chegar

⁷⁶ Segundo a historiografia local, Padre Cícero chegou a Juazeiro em 11 de abril de 1872, quando tinha vinte e oito anos de idade.

⁷⁷ Nos livros de Oliveira, 2001; Della Cava, 1976 e Ramos, 2000 encontram-se relatos que comprovam tal asserção.

⁷⁸ No livro *Joaseiro do Padre Cícero: cenas e quadros do fanatismo no Nordeste*, onde Lourenço Filho faz acusações ferrenhas ao líder religioso do Cariri, são apresentados questionamentos que contradizem as afirmações de Dona Amália. Ao ressaltar que Padre Cícero é possuidor de uma “inteligência medíocre e fatigada”, questiona, entre outras coisas, o porquê do sacerdote não ter permitido o desenvolvimento da instrução pública em Juazeiro (LOURENÇO FILHO, 1926, p. 89-90). Ralph Della Cava, em sua obra “Milagre em Joazeiro”, se contrapõe a esta crítica feita por Lourenço Filho.

de surpresa e quando para corrigir os insubordinados precisava usar a palmatória, não se fazia de rogado, usava mesmo e os pais ainda agradeciam servido-se do fato para lembrar aos filhos a palmatória do “Seu Padre” como um bom remédio para conseguirem que os filhos obedecessem. Os professores, por sua vez também ameaçavam os indisciplinados de mandar chamar “Seu Padre” para uma visitinha à escola e isto era suficiente para acalmar a turma dos turbulentos. (OLIVEIRA, 2001, p. 63).

Com o costume de direcionar todos ao trabalho, o Sacerdote encaminhava os homens que chegavam a sua terra e ali fixavam residência, para o trabalho agrícola. As mulheres, quando “dotadas”, tornavam-se “mestras”⁷⁹.

Pelo relato de Amália Xavier (2001), apenas no início dos anos 1920, quando ali foram instaladas as primeiras cátedras estaduais, o Município pôde contar com professoras diplomadas. Em 1924, foi instalada a terceira cadeira, tendo como regente Maria Gonçalves da Rocha Leal, primeira “filha de Juazeiro” diplomada pela Escola Normal Pedro II.

Nesse período, estava à frente da Diretoria da Instrução Pública o paulista Lourenço Filho, que durante a sua gestão foi “até Juazeiro e sentiu de perto a necessidade de ampliar a rede escolar no interior cearense” (IDEM, p. 283). Conta Amália, que a ocupação da terceira cadeira foi destinada a Maria Gonçalves, em razão de seu bom desempenho como aluna da Escola Normal, lhe conferindo, desse modo, o direito de assumir uma cadeira onde ela desejasse⁸⁰.

⁷⁹ Essa situação remete à idéia de que o magistério ali acontecia de modo improvisado.

⁸⁰ Até os anos 1930, era de costume “abrir cadeiras” para normalistas que se formavam, principalmente às de fora da Capital. Considerando a escassez de estabelecimentos de ensino nessa região, a Diretoria da Instrução aproveitava a diplomação de professoras que queriam exercer a profissão para ampliar a oferta escolar.

Em 1927, as cinco cadeiras existentes no Município foram reunidas, ficando o Grupo Escolar de Juazeiro do Norte sob a direção de Maria Gonçalves, que pouco tempo depois se afastou em licença para realizar tratamento médico.

Com a saída da diretora, uma professora assumiu o cargo, gerando, deste modo, duas vagas para professoras no Grupo. Daí surgem algumas queixas por parte de Amália Xavier. Ela, que acabava de se diplomar no Colégio das Dorotéias, em Fortaleza, sentiu-se no direito de, como segunda filha da terra a ser diplomada, assumir uma das cadeiras. Contrariada, no trecho seguinte, a Educadora explicita o que ocorreu:

Por motivos reconhecidos por mim, mas a que não quero dar publicidade, não fui sequer apresentada e as cadeiras foram preenchidas por duas leigas, que não tinham feito nem o Curso Primário completo (OLIVEIRA, 2001, p. 63) (Grifou-se).

O registro aguça a curiosidade em saber o porquê da não-nomeação de Amália. Considerando que a professora fazia parte de uma família envolvida diretamente com questões políticas⁸¹, pode-se imaginar que alguma desavença entre seus familiares e a oligarquia dominante na época provocou esta ocorrência.

Não ostentando naquele momento a vaga desejada, Amália partiu para o trabalho autônomo, dando aulas particulares e fundando o Externato Santa Teresinha, onde dirigia o ensino primário. Após pouco mais de um ano, por meios também políticos, Amália ocupou uma cadeira criada para ela:

⁸¹ Um exemplo claro da relação de sua família com a política é o de Antônio Xavier de Oliveira, seu irmão, e deputado federal. Antônio Xavier, assim como os outros familiares eram oposicionistas de Dr. Floro Bartolomeu, também deputado federal e chefe político poderoso em Juazeiro do Norte durante o início do século XX.

Em fevereiro de 1929, por indicação de D. Violeta Peixoto, esposa do Presidente⁸², satisfazendo o pedido que lhe fiz por carta, foi criada a 6ª cadeira estadual de Juazeiro, localizada no Grupo Escolar para a qual fui nomeada pelo então Diretor Moreira de Sousa. [...] Em 1932 fui, pelo mesmo Diretor da Instrução, nomeada Diretora do mesmo Grupo. (OLIVEIRA, 2001, p. 285).

Em 1933, com o Decreto nº. 958, de 24 de março do mesmo ano, a Diretoria da Instrução pública compõe uma turma de dez professoras primárias do Estado, para, no Rio de Janeiro, “acompanharem os cursos de **cultura profissional**, promovidos pelo Instituto de Educação e Sociedade dos Amigos de Alberto Torres”. (SOUSA, 1934, p.109) (Grifou-se). Dentre estas dez, estavam Amália Xavier e Maria Gonçalves, duas juazeirenses.

Conta Amália que esse foi um curso “muito bom, de muita importância no Rio de Janeiro para o professor do interior”⁸³. Nesse momento, além de aprofundar conhecimentos gerais, ela se especializou em Educação Física e Canto Orfeônico. (OLIVEIRA, 1983).

Ao retornarem a Fortaleza após seis meses, as dez professoras auxiliaram na organização da 6ª Conferência Nacional de Educação. Amália diz que este “foi um movimento muito bonito”, e que, após a realização do evento, Moreira de Sousa a convidou para permanecer na cidade, auxiliando na organização das disciplinas de Canto Orfeônico e Educação Física. Segundo ela, o convite não foi aceito, consoante confirma na transcrição a seguir:

Eu não aceitei ficar porque em primeiro lugar o ordenado era muito pouco, não dava certo eu me separar da minha casa. E em segundo lugar, eu queria trabalhar na minha própria terra. Então, ele tinha em mira uma escola normal rural, no interior do Estado, não podia ser na

⁸² Dr. José Carlos de Matos Peixoto, governador do Ceará na época.

⁸³ Entre os professores que ministraram o curso estavam Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

capital, se ela era normal rural. E então disse: a senhora veja o que que faz para fundar essa escola lá em Juazeiro, e aí tem carta branca. (OLIVEIRA, 1983).

A leitura do registro leva ao entendimento de que a proximidade entre Amália Xavier e Moreira de Sousa foi outro fator que favoreceu a instalação da escola normal rural em Juazeiro do Norte. Como o Diretor da Instrução Pública já idealizava a criação de uma escola normal rural, e conheceu uma educadora de Juazeiro do Norte disposta a auxiliá-lo, provavelmente a execução do projeto se tornaria mais fácil.

Amália discorre sobre como procedeu após a autorização de Moreira de Sousa. Ela conta que o primeiro passo foi procurar um espaço onde pudesse ser instalada a escola:

Eu me lembrei que o Padre Cícero tinha feito uma doação para o bispo do Crato de algumas coisas daqui de Juazeiro, inclusive umas casas que tinham ali atrás, um orfanato que já tinha aqui e os sítios. E eu me lembrei daquilo e disse ao Dr. Moreira, vou ver o que faço. Nesse intervalo chega D. Francisco lá, que era o bispo daí. Eu fui falar com ele sobre o caso. Ele não aceitou. Disse que não, que se o pessoal de Juazeiro quisesse estudar, que fosse estudar no Crato, que já existia aquele colégio, que fosse estudar lá. Eu até fui grosseira. Disse a ele: pois se vossa excelência não aceitou, eu vou recorrer à sociedade de lá, de Juazeiro. Ele disse: eu duvido que faça. (OLIVEIRA, 1983).

Não se sabe o motivo pelo qual o Bispo não concedeu o terreno. A fala deixa transparecer que ele acredita ser desnecessária a fundação de outra escola para professores, visto que havia escolas suficientes no Crato para abrigar os juazeirenses. Uma possibilidade encontra-se na não-concordância com o

pensamento ruralista da época, que defendia a necessidade de se criar uma escola específica para a formação de professores para o campo.

Sabendo da impossibilidade do Estado arcar com as despesas que a fundação da escola geraria, pois até aquele momento nada se tinha feito, Amália recorreu a Plácido Castelo, juiz de Juazeiro do Norte. Entregou a ele uma carta, apresentando o plano de fundação da escola, juntamente com um esboço do decreto para a sua criação. Amália conta como procedeu:

Dirigi-me a ele, fiz uma carta dizendo tudo isso e mandando o esboço do decreto que criava uma escola normal rural no Estado do Ceará. Ele recebeu a carta de manhã e à noite já tinha uma reunião feita com as pessoas já localizadas e tinham algum dinheiro. Fez uma sociedade e denominou esta sociedade de Instituto Educacional de Juazeiro, com o capital levantado de 30 contos de réis. Era dinheiro à bessa, 30 contos de réis, e as ações no valor nominal de 500 cruzeiros. Em dois dias ele fez tudo isso. Fez a reunião e depois, no segundo dia, fez logo a diretoria. Foi ele quem ficou como presidente. Um bacharel que tinha aqui, o Dr. Jacinto Monteiro ficou como secretário e eu fiquei como tesoureira. (OLIVEIRA, 1983).

É interessante perceber as relações que circundaram a organização e fundação da escola. O empenho de Amália nesse processo se destaca, pois, como registra em sua fala, a busca por um espaço que abrigasse a instituição, e a escrita de um “esboço” do documento que criava a escola foram iniciativas suas. Sabendo que seria necessário o apoio de um maior contingente de pessoas, e em especial figuras de renome na Cidade, procurou de imediato o juiz municipal, simpatizante da causa ruralista.

Retomando o episódio do Bispo, que não concedeu um terreno para a instalação da escola, ela conta que este não interveio de modo a impedir a fundação, pois “não quis ir contra o promotor de justiça” (OLIVEIRA, 1983). A falta

de apoio do Bispo, em uma cidade onde a religiosidade se destacava⁸⁴, poderia vir a atrapalhar, mas de fato isso não aconteceu. Plácido Castelo, como homem de poder e capaz de agremiar pessoas de posses, dispostas a investir financeiramente na instituição, se dispôs a encabeçar o projeto.

A primeira reunião⁸⁵ a que se refere Amália no trecho transcrito anteriormente aconteceu no dia 09 de dezembro de 1933. Nesse momento, o objetivo da sessão era “constituir uma sociedade de finalidades educacionais e encampar a Escola Normal Rural, conforme esboço do decreto já publicado” (CASTELO, 1970, p.226). Na segunda reunião, realizada em 13 de dezembro do mesmo ano⁸⁶, foram

[...] lidos discutidos e aprovados os Estatutos e subscritas as cotas necessárias para a constituição do capital: trinta contos de réis.[...] Registrados os Estatutos e observadas as formalidades legais, ficou sendo denominada a nova sociedade – Instituto Educacional, estabelecendo o artigo 10, VIII, que a diretoria ficava autorizada – “a assinar contratos com o governo por intermédio do diretor para tal designado, no sentido de ser encampada, pela sociedade, a Escola Normal Rural, do Estado, nos moldes do esboço do decreto publicado na imprensa com as alterações julgadas necessárias pelos contratantes.” Tal designação recaiu na pessoa da professora Amália Xavier de Oliveira, que se achava comissionada pelo governo e tesoureira do Instituto. Os seus esforços no sentido da constituição da sociedade foram apreciáveis. (CASTELO, 1970, p. 226-227).

⁸⁴ Amália relata que “naquele tempo era difícil fazer alguma coisa contrária ao pensamento do bispo”. (OLIVEIRA, 1983).

⁸⁵ “09 de dezembro – O Juiz Municipal de Juazeiro do Norte, Dr. Plácido Aderaldo Castelo, reúne, na sala de audiências do juizado municipal, o Conselho Escolar local, pessoas gradadas da sociedade para apresentar o plano de fundação de uma sociedade que pudesse encampar a E.N. Rural que o governo do Estado tencionara fundar no Ceará, conforme carta recebida da profa. Amália Xavier de Oliveira, ora em Fortaleza”. (OLIVEIRA, 1984a, p. 241).

⁸⁶ “13 de dezembro – No mesmo local, sob a presidência do mesmo Dr. Plácido Aderaldo Castelo realiza-se a segunda reunião. Assunto: Discutir os estatutos da Sociedade, fundada com um capital 30:000\$000 – valor nominal das ações – 500\$000. Na mesma reunião foi aclamada Diretoria da sociedade que ficou assim constituída: Presidente: Dr. Plácido Aderaldo castelo. Secretário: Dr. Jacinto Botelho de Sousa. Tesoureira: Amália Xavier de Oliveira”. (OLIVEIRA, 1984a, p. 242).

O comentário de Plácido Castelo aponta mais uma vez para a contribuição de Amália Xavier no que diz respeito à fundação da ENRJN. Lourenço Filho reforça a asserção, ao acentuar que

Graças aos esforços de uma dedicada professora, Amália Xavier de Oliveira, criou-se, então, em Juazeiro do Norte, uma associação privada, que se ofereceu para fazer instalar e manter a escola normal rural prevista. (2001, p. 83).

Depois de tomadas as definições estruturais e organizacionais do Instituto Educacional⁸⁷, o Estado criou a Escola Normal Rural. O Decreto de criação trazia a seguinte justificativa:

Considerando que urge dar ao ensino publico no Estado uma orientação pratica que vise crear e desenvolver apidões nos individuos para enriquecimento proprio e da coletividade; considerando que, numa região, como Ceará, cuja economia se baseia nas atividades agricolas, é de todo ponto necessario ensinar a todos a melhor maneira de cultivar o sólo; considerando que, para a criação e desenvolvimento de uma mentalidade agricola no espírito do povo em geral, é preciso preparar nesse sentido o professorado conveniente, DECRETA: Art. 1.º - Fica creada no Estado uma Escola Normal para a formação de professores rurais, cujo curso será de três anos (CEARÁ, Decreto nº 1.218, em 10 de janeiro de 1934).

A publicação deste decreto no Diário Oficial se deu no dia seguinte. Nele ficou registrado o acordo entre Instituto Educacional e Estado. Este último ficaria

⁸⁷ A criação da sociedade contou com o apoio dos sócios: Plácido Aderaldo Castelo, Adília Sobreira, José Francisco da Graça, Antonio Pita, José Bezerra de Melo, Dirceu Inácio de Figueredo, José Pedro da Silva, Tarcila Cruz Alencar, Francisco Neri da Costa Morato, Marieta Cruz, Amália Xavier de Oliveira, José Bezerra de Menezes, Nair de Figueiredo, Elza Figueiredo Alencar, José Pereira e Silva, Manuel Belém de Figueredo, José Geraldo da Cruz, Jacinto Botelho de Sousa, Mozart Cardoso de Alencar, Juvêncio Santana, Doroteu Sobreira da Cruz e Padre Cícero Romão Batista (OLIVEIRA, 1979). De acordo com Monsenhor Murilo de Sá Barreto, a fundação da ENRJN cooperou com o “sonho maior” de Padre Cícero. O sonho seria “identificar uma comunidade que ligasse trabalho e oração, oração e trabalho e a partir da injeção no processo de educação das prioridades para se viver bem no semi-árido nordestino de que o Cariri fazia uma ligeira inserção.” Este padre, segundo Sousa (1994) doou grande parcela financeira para a criação da escola.

responsável pela nomeação e remuneração dos professores, e o fornecimento de todo o material agrário necessário à prática agrícola (Art. 3.º, § 2.º).

Com o dinheiro arrecadado pelo Instituto Educacional, foram adquiridos o mobiliário escolar, “um terreno medindo 4.416 metros quadrados e um prédio de 19,70 m de largura por 21 de fundos. Era preciso adaptar o prédio ao fim a que se destinava”. (OLIVEIRA, 1979, p. 240). O início do funcionamento⁸⁸ se deu em 13 de março de 1934, em um prédio alugado e mantido pelo Instituto.

Amália registra, no Relatório de trabalhos da Escola Normal Rural de 1936, as dificuldades financeiras enfrentadas por esta sociedade. De acordo com ela, o dinheiro arrecadado pelo Instituto não era suficiente para a aquisição de um espaço escolar adequado e os auxílios federais chegavam de maneira dificultosa. A leitura do trecho seguinte, embora longa, é de leitura válida, pois revela os esforços empreendidos para a arrecadação do recurso para a construção do prédio:

Após fundada, seu primeiro Diretor, Dr. Plácido Castelo, endereçou ao Presidente da República, um requerimento que pleiteava para ela uma subvenção federal. Não foi atendido, porem. Eleito deputado estadual, em 1935, passou a diretoria ao secretário da escola, Bacharel Jacinto Botelho de Sousa, que geriu os seus destinos até janeiro de 1936, época em que a signatária do presente fora escolhida Presidente do Instituto e Diretora da Escola Normal Rural, tendo como auxiliares as professoras Tarcila Estácio da Cruz e Generosa Ferreira Alencar, respectivamente nos cargos de secretária e tesoureira. Na gestão do Dr. Jacinto Botelho, o estabelecimento, graças aos esforços do parlamentar Dr. Antonio Xavier de Oliveira, foi contemplado no orçamento federal, com a subvenção de quarenta contos de réis 40:000\$000. Circunstancias ignoradas fizeram com que s. Excia o Dr. Getúlio Vargas, reduzisse para 3:000\$000 a importância votada em Assembléa. Sentindo com o estabelecimento a necessidade imprescindível fazer umas tantas

⁸⁸ 13 de março – Com o exame de admissão, começa a funcionar a primeira Escola Normal Rural criada pelo Governo do Estado. A sociedade que a encampou, consegue que a mesma escola funcione no prédio do Orfanato Jesus Maria e José, que o Pe. Cícero doara a Diocese do Crato, até que o prédio que está sendo adotado fique em condições de funcionamento” (OLIVEIRA, 1984a, p.270). Oliveira (1979, p.240) conta que “para que a escola se instalasse no início do ano de 1934, Dr. Plácido conseguiu com a superiora do Orfanato Jesus Maria José, 5 salas de aula, uma sala para a Diretoria e Secretaria, duas áreas para recreio dos alunos,

realizações, conhecedora, como tesoureira, da precariedade do estado financeiro do Instituto Educacional, telegrafei, em nome do corpo docente e da Diretoria, ao Presidente da República, ao Ministro da Educação, ao da Agricultura, ao Dr. Joaquim Moreira de Sousa, ao Deputado Federal Dr. Antonio Xavier de Oliveira, e á Sociedade dos Amigos de Alberto Torres [...] pedindo fosse mantida a subvenção anteriormente votada e aprovada. A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres enviou ao chefe da nação um memorial em que dizia das necessidades da nossa Escola, nascida da nova orientação a dar-se no ensino, ruralizando, no sertão, e das lutas que um Estabelecimento em sua faze primaria tem que encetar contra o meio e os espíritos hostis defensores dos métodos rotineiros e antipedagógicos. O Presidente do Estado e o Deputado Plácido Castelo telegrafaram, também sobre idêntico assunto. Majorada a subvenção para 30:000\$000, recebemos a primeira prestação de 15:000\$000, em marco de 1936. (OLIVEIRA, 1937).

Amália conta ainda que, com esse dinheiro, foram adquiridas seis pequenas casas e a escola pôde ser mais bem estruturada. Em 1937, o prédio já se encontrava organizado, como consta no registro a seguir:

O novo edifício, para o qual a sociedade mantenedora da escola obteve auxílio do governo federal, compreende cinco salas de aulas, dependências para a secretaria e biblioteca, museu pedagógico e museu agrícola, serviço médico e dentário, e almoxarifado. Um pátio coberto, destinado aos exercícios de educação física, e um auditório suficientemente amplo para as reuniões sociais completam as instalações. (LOURENÇO FILHO, 2001, p.84).

A estrutura escolar descrita por Lourenço Filho mostra o perfil de escola da década de 1930, quando a educação estava diretamente atrelada à higiene e saúde corporal. Mostra ainda a preocupação com a cultura social e rural.

No que se refere ao público-alvo, embora criada para atender a quem desejasse se tornar professor ruralista, a ENRJN não possuía condições de atender gratuitamente a demanda interessada. Assim, para seu funcionamento, acordou-se

a cobrança de uma taxa a ser paga pelos alunos⁸⁹. Aqueles que não possuíam condições financeiras recebiam descontos e auxílio da Caixa Escolar. Segundo Oliveira (1984), esse órgão da escola foi fundado em 9 de abril de 1936 e funcionou até alguns anos após a encampação da escola pelo Estado. O patrimônio da Caixa Escolar era constituído de importâncias arrecadadas em festivais, venda de material escolar e contribuição mensal dos sócios, cada um com 200 réis (OLIVEIRA, 1984). Sua utilidade estava em “auxiliar os alunos pobres, emprestando-lhes para seus estudos o material escolar necessário, e fornecendo-lhes, gratuitamente, farda, quando dela necessitassem”. (SOUSA, 1994, p. 47). Apesar do auxílio ofertado pela Caixa, o quadro inicial dos alunos se compôs de filhos de agricultores, políticos e comerciantes, pessoas de nível social e econômico elevado à época.

A escola estreou suas atividades com vinte e um alunos, sendo dezoito do 1º e três do 2º ano Complementar. Além destes, foram instaladas 4 “classes primárias” (OLIVEIRA, 1984, p. 24). O Curso Normal Rural só foi iniciado no ano seguinte, em 15 de fevereiro de 1935, com a matrícula de cinco alunas (OLIVEIRA, 1984).

O plano de estudos desse estabelecimento de ensino, de acordo com o do Decreto nº 1.218/1934 (Art. 5º), deveria ser composto por três cursos⁹⁰: o Primário, com duração de 5 anos; o Complementar, com 2 anos; e o Normal Rural, com duração de 3 anos. O Curso Primário constituía-se como espaço⁹¹ de aprendizado elementar, onde ensinamentos básicos como leitura e escrita eram

⁸⁹ Assunção Gonçalves relata que “naquele tempo a escola era particular. [...] Paga! Vinte e cinco mil réis por mês. Era cara como todo!” (Conferir Anexo I). O valor da mensalidade também pode ser encontrado na tabela do *O Lavrador*, nº. 1, pág. 8, de 14 de agosto de 1934.

⁹⁰ O Artigo 5º institui que “Anexo ao curso normal, haverá um curso complementar e um primário nos moldes dos já existentes na Escola Normal Pedro II”.

⁹¹ Esse Curso, ministrado no Grupo Rural Modelo, serviu como espaço de aplicação para as professorandas que se formavam no Curso Normal Rural, conforme será descrito a seguir (Capítulo 5).

ministrados. Os dois últimos cursos, Complementar e Normal, estavam diretamente relacionados à formação do professor ruralista.

O Curso Complementar objetivava preparar os educandos para o ingresso no Curso Normal Rural. De acordo com Moreira de Sousa (1961), a organização curricular desta etapa intermediária da formação apresentava as seguintes disciplinas: 1º Ano – Matemática, Geografia, Francês, Música, Educação Física, Desenho, Trabalhos Manuais e **Práticas Agrícolas**. 2º Ano – Português, Matemática, História do Brasil, Francês, Música, Educação Física, Desenho, Trabalhos Manuais e **Práticas Agrícolas**.

Os grifos evidenciam a inserção de conteúdos ligados ao meio campesino na organização curricular do Curso Complementar. Essa presença ressalta a preocupação em iniciar o candidato ao Curso Normal Rural nas questões e fainas ligadas ao meio rural. Nota-se ainda a ênfase nas disciplinas teóricas. Essa constatação indica que um dos elementos constituidores da cultura docente para o professor ruralista era o domínio de conteúdos básicos, devendo ser o professor um sujeito instruído.

A proposta pedagógica pensada para o Curso Normal Rural aproximava-se⁹² dos princípios escolanovistas e se apoiava em um currículo diversificado e configurado conforme o perfil desejado para as professoras rurais à época (ARAÚJO, 2007). Estas, como assinala Plácido Castelo, deveriam ser formadas para atuar especificamente no campo, não tendo as vistas permanentemente voltadas para a cidade (CASTELO, 1951). Nesses moldes, a primeira turma de alunas do Curso Normal Rural foi integrada por Heloisa Coelho de Alencar (Barbalha), Maria

⁹² Esta aproximação foi alvo de estudo preliminar de Silva (2006).

Martins Camelo (Missão Velha), Maria Moreira (Juazeiro), Ceci Borges (Caririaçu), Dacilde Cruz (Santana do Cariri) (OLIVEIRA, 1984, p. 82). Essas alunas, com exceção de Maria Moreira, que fez, em 1934, o 2º Ano Complementar na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, ingressaram nesse estabelecimento de ensino em 1935, quando iniciaram o 1º Ano do Curso Normal Rural. Ceci Borges veio transferida do Colégio Santa Tereza, do Crato, onde realizou os dois anos do Curso Complementar; Heloisa Coelho de Alencar, Maria Martins Camelo e Dacilde Cruz foram beneficiadas por decisão governamental (Decreto nº 1239, de 1º de fevereiro de 1934) que admitia ao “primeiro ano normal rural, portadores de certificados de Concurso para a 4ª Entrância”. (OLIVEIRA, 1984, p. 40).

O decreto de criação da Escola Normal Rural, ao registrar delineamentos para a organização da sua proposta pedagógica, apresenta como § único do Art. 8.º que “os programas e horários dos diversos cursos da Escola Normal Rural serão organizados pela sua diretoria e submetidos à aprovação do Conselho de Educação do Estado.” Entendendo que Amália Xavier de Oliveira era a única normalista diretamente ligada à direção da escola, supõe-se que ela, em comunhão com as orientações advindas dos órgãos de educação estaduais e nacionais, orientou junto aos professores⁹³, a constituição do programa de ensino da ENRJN. Reforça esta interpretação o fato de essa Educadora ter atuado desde o início do funcionamento da escola, como coordenadora pedagógica.

Por muitos anos Amália esteve intrinsecamente ligada à ENRJN, organizando tanto aspectos administrativos como pedagógicos. Reconhecendo sua

⁹³ Os primeiros professores da ENRJN foram: Plácido Castelo, com a cadeira de Português, Jacinto Botelho, com a cadeira de História, Amália Xavier, com o ensino de Educação Física e Canto Orfeônico. Foram ainda professores das turmas iniciais, Manuel Belém de Figueiredo, Mozart Cardoso de Alencar, Vicente Xavier de Oliveira, José Bezerra de Menezes, Tarcila Cruz Alencar, Elza de Figueiredo Alencar, Generosa Ferreira de Alencar e Nair Figueiredo (OLIVEIRA, 1984).

atuação na instituição, o Capítulo 5 aborda a proposta de formação desse estabelecimento de ensino, bem como as práticas pedagógicas nele efetivadas, na tentativa de explicitar elementos constituidores da cultura profissional para o magistério no meio rural aí instituída.

CAPÍTULO 5

FORMANDO PROFESSORAS RURALISTAS: CONTRIBUIÇÕES DE AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA

Essa Escola nasceu e criou fama com a presença marcante da sua diretora. Com a Normal Rural de Juazeiro do Norte fundiu-se a Educadora Amália Xavier num único ambiente de vida. Dera tudo de si àquela instituição maior de sua terra. Poder-se-ia dizer que Amália Xavier era a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, e esta, sem vislumbre de dúvida, seria a recíproca verdadeira.

(BASTOS, 1993 p.196)

A epigrafe do texto é clara no sentido de destacar a ligação entre Amália Xavier de Oliveira e Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Essa percepção vem ao encontro do estudo *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: Registros sobre a constituição de uma nova cultura docente*, que também considera tal relação como intrínseca.

Não é demais frisar o entendimento de que a consolidação do sonho de criação da ENRJN não é mérito exclusivo dos esforços de Amália, embora seja inquestionável que a sua atuação favoreceu essa concretização. Como já assinalado até aqui, Amália sempre esteve presente nas tramas que circundaram a criação da escola, bem como no seu cotidiano. Ela acompanhou a formação das normalistas

ruralenses desde o primeiro dia de funcionamento desta instituição pioneira, até a diplomação da última turma de professoras ruralistas⁹⁴, em 07 de dezembro de 1973, apresentando-se como figura marcante e sempre presente no dia-a-dia da escola.

O reconhecimento dessa Educadora como personagem que desenvolveu importante papel na constituição de um modo diferenciado de ser professor é constatado nos registros biográficos e documentais ligados à ENRJN. Estes se referem à Amália, seja para destacar o seu desempenho no processo de criação da escola, seja para definir o modo de sua atuação como professora/diretora. O *Lavrador* é exemplo de tal asserção, como se verifica a seguir:

[...] como em tudo há uma perna forte, uma **cabeça orientadora** para enfrentar as dificuldades da situação, aqui também, em nossa Escola, temos D. Amália Xavier de Oliveira, **esteio forte do saber e do querer** que, fonte erguida, **marcha sem ver, sem ouvir e sem ligar aquilo que lhe não convém**. Sua **abnegação** é completa – auxiliando a uns, aconselhando a outros. Mesmo quando **castiga**, mostra o amor que seu coração reto e puro consagra aos alunos (*O Lavrador*, nº29, p.1, de Março de 1938) (Grifou-se).

O registro exalta Amália Xavier como personalidade forte que ocupou destacadamente esse cenário escolar. Rigidez, autoritarismo, força, coragem, determinação, eficiência e sabedoria são algumas das marcas remetidas à Educadora. Estes aspectos permearam a sua prática administrativa e pedagógica e fizeram-se presente nos exercícios cotidianos da escola.

⁹⁴ Nesse interstício, Amália não participou apenas da diplomação de duas turmas: de 1961 e 1962. Durante este período, esteve afastada da direção da ENRJN por motivos políticos. Amália conta que em 1960 foi publicado o ato do seu afastamento, quando a direção foi assumida pelo Pe. Cícero Fernandes Coutinho, professor da escola. Após o pedido de exoneração do cargo pelo Padre, em 1962, o agrônomo e ex-aluno da escola assumiu a direção, permanecendo até o início de 1963, quando Amália retorna como diretora. (OLIVEIRA, 1934, 1934a).

Os alunos relatavam que Amália vivia “a cada instante ministrando ensinamentos para a vida espinhosa⁹⁵” que os aguardava. Mesmo reconhecendo o valor dos seus ensinamentos, muitos temiam a sua figura. O registro de uma aluna do 2º ano Complementar, embora longo, é de interessante leitura, pois relata em sua descrição essa ambigüidade:

Todo aluno por insuportável que seja, teme passar pela Diretoria. Quando passo ligeiramente por este lugar, fico tão atrapalhado que tenho a impressão de que vou sem gravata, com os cabelos despenteados e até sem farda. Ficamos todos a tremer “quais varas verdes”, quando a nossa inspetora aparece, porque quase sempre é após alguma diabrura, e o seu fim é levar um de nós àquele lugar tão pouco desejado – a bendita Diretoria. Lembro-me ainda de uma ocasião em que vim à Escola sem gravata, e quando menos esperei chegou-me a inspetora, de rosto inferrujado, a dizer-me essas terríveis palavras: me acompanhe. E lá saímos, ela adiante e eu atrás, fria como um picolé que tinha certeza de que era levada à bendita Diretoria. A Diretora olhou-me dos pés à cabeça e falou: “porque veio você sem gravata? Não sabe que a farda sem gravata não é farda?” Eu virava a cabeça para um lado e para o outro, sem saber o que dizer e como já estava com o pescoço deslocado, resolvi dizer que a gravata tinha viajado para a casa da lavadeira. Assim como eu, todos ficam bastantes desconsertados quando por uma falta qualquer precisam comparecer perante a Diretora, que para nós, é, além de mãe bondosa, aquela que corrige prontamente todos os nossos defeitos, preparando-nos para vivermos em sociedade. A Diretoria pois não devia inspirar medo, porem, prazer. É que nós ainda não compreendemos a utilidade dos pitos que levamos (RENATA SABIÁ – Aluna do II Ano complementar da ENRJN, em 26 de julho de 1938, In: Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Um pouco da nossa vida escolar: *Trabalho das alunas do 2º ano complementar da ENRJN*, ano de 1938).

As palavras que expressam ao mesmo tempo um sentimento de medo e de respeito levam a imaginar que Amália se fazia presente nas mais diversas situações, indo desde o planejamento pedagógico até a execução das atividades.

⁹⁵ Francisca Pereira, aluna do 2º ano Complementar da ENRJN, In: Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Um pouco da nossa vida escolar: *Trabalho das alunas do 2º ano complementar da ENRJN*, ano de 1938.

Argumentando que essa Educadora foi a principal responsável por conceber e dar forma ao preparo de normalistas na ENRJN, o Capítulo 5 apresenta a proposta pedagógica dessa instituição, analisando os fundamentos teóricos e práticos que constituíram, com a colaboração de Amália Xavier, uma cultura profissional docente voltada para os meios rurais. Nesse sentido, centrou-se a atenção nos fins que nortearam a ação formativa, o currículo, o método de ensino, a prática de avaliação da aprendizagem. Tais elementos, conforme assinalado no Capítulo 2, expressam a cultura docente que ali se germinou.

Para tanto, foi utilizado o Regulamento⁹⁶ da escola no intuito de compreender o modo como se idealizou a formação das normalistas ruralenses. Além deste documento, outros escritos e fotografias que registram cenas do cotidiano escolar foram selecionados, a fim de propiciar maior aproximação sobre o que acontecia no dia-a-dia da instituição.

5.1 Entre saberes e práticas – a proposta de formação do Curso Normal Rural

O Regulamento da Escola Normal de Juazeiro do Norte, datado de 1934, expressa categoricamente suas finalidades, denotando uma orientação pedagógica amparada nos pressupostos ruralistas e escolanovistas. Logo de início, em seu primeiro artigo, o documento registra os fins sobre os quais deveria se deter o ensino normal rural naquele estabelecimento:

⁹⁶ Este regulamento foi expedido pelo Decreto n.º 1.269, de 17 de maio de 1934, aprovado pela Interventoria e organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública. Este documento está nos anexos dos Anais da Semana Ruralista de Juazeiro, ocorrida no ano de 1935 (*Anais da Semana Ruralista*, 1938, p. 150).

- a) – preparar os professores de ensino primario das zonas rurais do Estado, de maneira a torná-los aptos a orientar, racionalmente, as novas gerações nas fainas agricolas, **dando-lhes a conhecer os meios de defesa de saúde e de incentivo, ao progresso no campo;**
- b) – contribuir, pelo preparo conveniente do professor, para que a escola primaria rural **se torne um centro de iniciações economicas e profissional, com acentuada influencia civilizadora, sobre toda a comunidade do lugar, onde estiver;**
- c) – dar, pelo professor que preparar, **consciencia agricola e sanitaria** ás populações rurais, **além de exata compreensão do valor da previdencia e da economia, como condição de felicidade, individual e coletiva;**
- d) – despertar, por meio do professor, nos futuros plantadores e criadores, e, ainda, nos atuais, **a consciencia do valor de sua classe**, que organizada e liberta de toda influencia dominadora extranha, deve colaborar, ao lado das demais classes, no **engrandecimento e governo do País** (Regulamento da Escola Normal Rural do Estado, 1934, Cap.1, Art. 1) (Grifou-se).

Os grifos destacam o tom nacionalista, evidenciando o sentido salvacionista dado à escola. Ao se formarem, os professores precisariam estar preparados para despertar na população o amor pelo campo, fundindo uma consciência agrícola e levando as pessoas a valorizar o trabalho rural como instrumento de libertação e progresso individual e coletivo. Orientada por essas idéias, a ENRJN contempla no currículo do Curso Normal disciplinas ligadas à educação agrícola e econômica, fornecendo ainda orientações sobre higiene e saúde, atividades domésticas e artes manuais.

Esta organização curricular, que sucedia os dois anos complementares, se estruturou da seguinte forma:

Quadro II

Disciplinas do Curso Normal Rural da ENRJN nos primeiros anos

1º Ano	2º Ano	3º Ano
Língua vernácula	Língua Vernácula	Educação Sanitária
Matemática	Matemática	Psicologia Educacional e Metodologia
Noções de Fisiografia geral e especial do Brasil	Fisiogeografia do Brasil	Agricultura e Indústrias Rurais
História do Brasil	Antropogeografia	Educação econômica
Antropogeografia	Ciências Físicas e Naturais	Desenho e Trabalhos Manuais
Desenho e Trabalhos Manuais	Desenho e Trabalhos Manuais	Música e Cultura Física
Música e Cultura Física	Música e Cultura Física	

Fonte: Regulamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934).

Observando o conjunto das disciplinas do Curso Normal Rural, percebe-se que durante os dois primeiros anos, há uma ênfase nos conteúdos propedêuticos, comuns a outras escolas normais da época. Vale observar, porém, que tal distribuição, na qual as disciplinas de Fisiografia, Antropogeografia e História do Brasil antecedem as de Agricultura e Indústrias Rurais, parece ter o intuito de preparar teoricamente os alunos antes destes se depararem com os conhecimentos mais especializados sobre práticas agrícolas.

O ensino de todas essas disciplinas, de acordo com o Regulamento, deveria “ter feição essencialmente prática e utilitária, orientando-se sempre para um maior desenvolvimento e uma melhor produção das riquezas do solo”. (Art. 3º).

Ao analisar cadernos, avaliações e atividades dos alunos, é possível perceber a constância dos conteúdos ministrados de forma interligada a aspectos do campo e vida cotidiana. Isso não acontecia apenas no ensino normal, mas em todos os cursos ministrados pela escola, especialmente o Curso Complementar que visava

a preparar para o Curso Normal. Um dos cadernos de Assunção Gonçalves, mais precisamente de Matemática⁹⁷, registra essa sistematização.

As duas questões descritas na atividade revelam a consonância com o que propõe o Regulamento. Remontam à figura do operário e ao corte de uma árvore como meio de trabalhar os conteúdos matemáticos mediante temáticas que envolvessem uma realidade conhecida pelos alunos.

O Regulamento aponta ainda para a necessidade de ministrar o ensino tendo em vista o interesse dos educandos e da sociedade a que iriam servir⁹⁸. Para isso, era indicado que as aulas adotassem os métodos ativos, pois os alunos precisavam aprender a “fazer fazendo, por sua própria vontade, orientado inteligentemente, pelo professor, para as atividades agrícolas e industriais”. (Art. 20).

O caderno de psicologia educacional⁹⁹ registra essa necessidade de aliar o ensino escolar ao contexto em que o educando se insere. Os escritos enfatizam que a ação educativa deve ser de “caracter eminentemente social”, e que a escola é “uma instituição de educação sistemática por excelência chamada órgão de reforçamento e sistematização de toda ação educativa da comunidade”. Esse pensamento reforça a necessidade do professor executar suas atividades tendo em vista o contexto em que está inserido. No caso da ENRJN, as professoras egressas

⁹⁷ A atividade consta de dois “problemas” que se apresentam da seguinte forma: I – “Um operário ganha por dia 3\$650 e trabalha 23 dias por mês. Com quanto fica no fim do ano, se gasta 165\$000 por trimestre? II – Corta-se em três partes uma árvore de 14m,50 de comprimento para fazer taboas. O 1º tronco de 3m,90 de comprimento, produz 15 taboas; o 2º tronco de 4m, 33, dá 13, e o 3º tronco dá 11 taboas. Quantos metros lineares de taboas fornece a árvore.

⁹⁸ Art. 21 – Nos diferentes labores escolares devem predominar os temas dos interesses e ocupações dominantes da região (Regulamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, 1934).

⁹⁹ Esse material, também pertence a Assunção Gonçalves, é datado de 1938, período em que a aluna cursava o 3º Ano Normal Rural. Nele registram-se conteúdos como: socialização, linguagem e aprendizagem da criança, métodos de projetos, entre outros que se consorciavam aos ideais preconizados pelo movimento escolanovista.

deveriam estar preparadas para conscientizar a população sobre os benefícios do meio rural.

Através da disciplina de psicologia educacional, as professorandas aprendiam que a função básica da educação era “guardar a criança, prepara-la para a vida” (Caderno de Psicologia), por meio de uma formação moral, física e intelectual. Nessas aulas, elas aprendiam a compreender a “natureza do educando”, “a natureza do meio que se destina a educação” e a “ação do educador”, acreditando que dessa forma estariam melhores capacitadas para a prática educativa.

Partindo do pressuposto de grande parte dos que ali estudavam buscavam aprender sobre o meio rural, muitas das atividades se voltavam para práticas ruralistas. De acordo com Sousa (1994), além das aulas regulares, os alunos “tinham a oportunidade de aprender o ensino teórico e interpretar a realidade sócio-cultural do campo”, podendo vivenciar [...] a prática do aprender fazendo, e [...] refazer seu conhecimento, explorando a criatividade e praticando o real cotidiano (SOUSA, 1934, p.42).

O conjunto de normas, regras e orientações metodológicas constituintes do Regulamento da ENRJN defende a necessidade de implantação dos princípios escolanovistas no exercício educativo. Amália Xavier, em discurso publicado pelo periódico *O Lavrador*, assevera que os preceitos propagados por esse ideário conduziam à prática cotidiana da escola (*O Lavrador*, 1942). Ao apresentar à sociedade a quinta turma de professorandas egressas da ENRJN, na colação de grau ocorrida em 1941, a Educadora enuncia a seguinte frase: “aí está senhores o que é a escola ativa” (*O Lavrador*, 1942, p. 3).

A observação de Amália evidencia que a formação de professores instituída pela Escola Normal Rural buscava se moldar às proposições encetadas pelo movimento escolanovista, tão difundidas à época. Para que isso ocorresse, os docentes eram instruídos a empreender métodos que favorecessem o exercício prático e experimental (*Regulamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte*, 1934, Art. 54).

No Capítulo III do Regulamento da ENRJN, está definido que “os professores estimularão os alunos a consultar a bibliotéca, a pesquisar nos laboratorios, [...] a visitar os museus e a trabalhar no campo de cultura, cuidando tambem do aviario, apiário e da criação do bicho de seda, quando houver” (Art. 22). Neste documento define-se ainda que aulas-modelos, processadas “de acôrdo com as modernas técnicas de ensino (centros de interesses, projetos, tarefas, etc)”, (Art. 23, § único) deveriam ser ministradas em frente às normalistas duas vezes por semana, pela professora¹⁰⁰ de Metodologia do Ensino.

Estas aulas aconteciam no Grupo Rural Modelo, espaço em que se dava o Curso Primário. Nesse momento, as alunas, sob a supervisão da professora, exercitavam e aplicavam os conhecimentos adquiridos durante as aulas teóricas em sala de aula. O exercício didático, desenvolvido durante o momento de aplicação no Curso Primário, constava:

- a) – de uma aula dada por um normalista do 3.º ano, em presença de seus discípulos;
- b) – da critica da mesma aula, feita pelos colegas assistidos do professor de metodologia, depois de saírem de sala de aula, onde se tiver feito o exercício;
- c) – da organização de relatórios, feitos em colaboração pelos alunos, sobre trabalhos nas classes, desenvolvimento de projeto e centros de interesse, e excursões.

¹⁰⁰ Amália Xavier de Oliveira foi professora da disciplina Metodologia do Ensino.

(Regulamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, 1934, Capítulo III, Art. 24).

As definições listadas no Regulamento comprovam que a ENRJN desejava formar professores que dominassem tanto conhecimentos curriculares básicos, quanto saberes ligados à didática e prática de ensino. A preocupação com a relação entre teoria e prática no aprendizado, consorciada ao ideário renovador dos métodos de ensino predominantes à época, é outro aspecto marcante na formação das normalistas ruralenses. Essa deliberação se dava não apenas nos conteúdos pedagógicos, mas, sobretudo nos que se voltavam para questões agrícolas.

Sousa (1994) adverte para essa resolução e conta que “para cada aula teórica no período da manhã, a escola realizava no segundo expediente, à tarde, aulas práticas no campo ou atividades nas chamadas pequenas indústrias, artes e educação doméstica com cursos de Desenho, Corte e Costura e Arte Culinária”. (SOUSA, 1994, p. 35).

O registro do autor chama atenção para as atividades desenvolvidas no dia-a-dia da instituição escolar. Aqui cabe assinalar o fato de que, na organização e produção dos exercícios cotidianos, a diretoria da escola se fazia diligente. Por dispor de atribuições burocráticas e pedagógicas, Amália Xavier, como diretora e professora¹⁰¹, auxiliava os professores a planejarem suas aulas, orientando-os a trabalharem de forma dinâmica. A diretora acompanhava ainda a execução de muitas das atividades realizadas.

¹⁰¹ Amália exerceu concomitantemente a função de diretora e de professora das disciplinas Psicologia Educacional e Metodologia (OLIVEIRA, 1979).

Nos documentos consultados, a presença de Amália junto aos alunos e demais professores no desenvolvimento de atividades pedagógicas como desfiles cívicos, excursões, trabalhos manuais, organização de pequenas indústrias e práticas agrícolas era constante. Sua participação acontecia de modo norteador e fiscalizador, como pode ser verificado a seguir.

▪ **Os desfiles cívicos na formação das futuras mestras**

No início dos anos 1930, período em que a Escola Normal Rural foi fundada, o movimento nacionalista e a exacerbada internalização de valores patrióticos ocupavam os mais diferentes espaços no Brasil, dentre estes, a escola.

As expressões populares de valorização e amor à pátria aconteciam por meio de diferentes movimentos, sobre os quais se destaca a realização dos desfiles escolares no dia Sete de Setembro, em comemoração à Proclamação da Independência.

De acordo com Assunção Gonçalves, essa prática foi iniciada em Juazeiro do Norte por Amália Xavier. A ex-aluna e professora da ENRJN conta com detalhes como se deu o primeiro desfile da região:

Fomos fazer o desfile do dia 7 de setembro. Não havia desfile aqui e ela começou. Um aperreio. Não tinha bandeira do Brasil, comprou pano [...] e mandou costurar. Todo mundo ia com a bandeirinha na mão. Foi uma coisa linda nosso desfile, isso em 1934, você pense o que é isso. (ASSUNÇÃO GONÇALVES).

Além das lembranças, Assunção guarda com carinho a bandeirinha confeccionada para a ocasião:



Imagem 1 – Bandeira do primeiro desfile cívico realizado em Juazeiro do Norte.

Continuando a discorrer sobre como se deu a iniciação dessa atividade, a egressa do Curso Normal Rural relata que, para a realização do desfile, todos os alunos da Escola precisaram aprender “na ponta da língua” o Hino da Independência.

À época isso não foi empecilho ou dificuldade para os alunos, visto que a prática de canto era exercitada diariamente na ENRJN. Seguindo a instrução apresentada no Regulamento (Capítulo 1, Art. 7), Amália Xavier exercitava com os alunos, no início das aulas, a execução dos diferentes hinos que enalteciam o País, o campo e a escola. Essa ação empreendida no cotidiano escolar apresentava-se como fundamental para a formação das futuras professoras, que deveriam ensinar o povo a dispensar o devido cuidado e respeito ao Brasil.

A prática do cântico, manifesta sobretudo nos hinos de valorização nacional, era ensinada nas aulas de Canto Orfeônico, ministradas também por

Amália Xavier. Além das letras de hinos, os alunos aprendiam a ler partituras¹⁰² e diferenciar sons e ritmos. Na Imagem 2 se percebe o grau de exigência atribuído às aulas de canto:

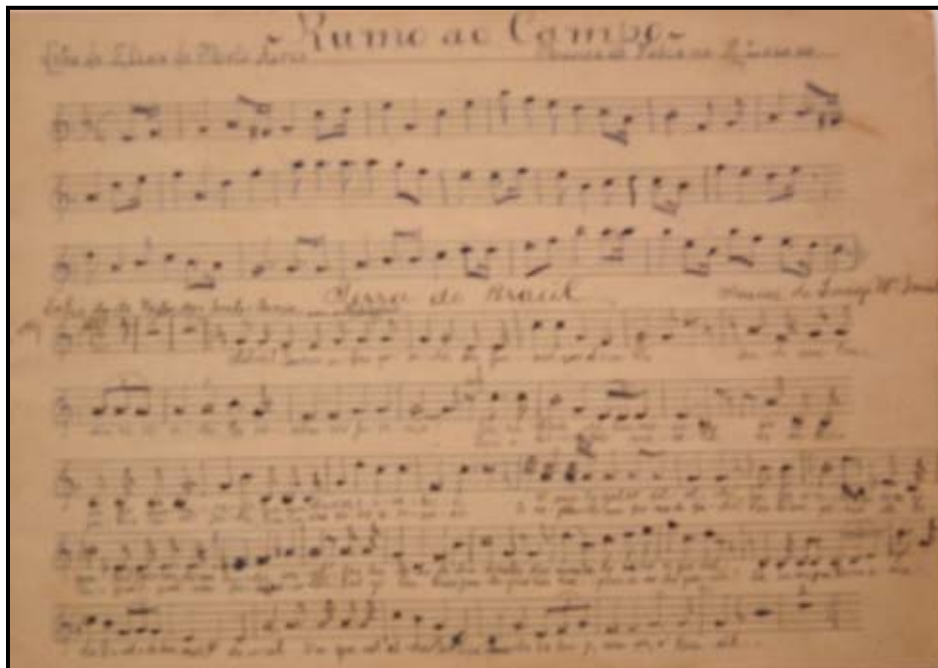


Imagem 2 – Caderno de Música de Assunção Gonçalves. Atividade desenvolvida durante o 2º Ano Complementar, na ENRJN, em 1935.

A atividade apresentada anteriormente, que consta do aprendizado do hino “Rumo ao Campo”, destaca a valorização dos sentimentos cívicos, dando ênfase ao ruralismo, ideário que permeava a concepção formativa da ENRJN. Este é apenas um dos exemplos de letras cantadas no intuito de promover a internalização de valores, idéias e sentimentos de amor ao campo e à pátria.

Alguns dos hinos cantados na Escola eram compostos pelos próprios alunos e professores, como é o caso do “Hino da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte”, escrito pela professora Nair Figueiredo Rocha. A letra deste canto

¹⁰² A partitura é uma disposição gráfica, por extenso ou reduzida, de todas as partes vocais e instrumentais de uma composição, de modo que permita a sua leitura simultânea (FERREIRA, 2001).

expressa um tom de veneração e louvor à Escola e ao País, evidenciando o caráter redentorista atribuído à educação nos moldes rurais.

Assunção Gonçalves registra a insistência de Amália em habituar os alunos a cantar e a considerar a importância do aprendizado dos hinos: “nós começávamos a Escola aprendendo os hinos, porque ela dizia: o povo não sabe cantar o hino do Ceará, o povo não sabe cantar o hino do Brasil, isso é um absurdo!”.

Maria Aila de Almeida, também egressa da ENRJN, confirma a observação da colega e complementa, dizendo que alguns alunos, como a própria, não gostavam de cantar porque não possuíam voz adequada, porém, a diretora, que era “severa”, não dispensava a participação de ninguém. A aluna manifesta no relato a seguir uma experiência desagradável ocorrida em uma aula de Canto Orfeônico, quando ela e outra professoranda não participaram devidamente:

[...] Se ao menos eu tivesse voz pra cantar... [...] A Dona Angélica era nossa inspetora que ficava olhando todo o mal feito, aí nos viu lá e não disse nada. Quando terminou tudo foi que ela disse à Dona Amália. Aí nós ficamos lá e eu disse: Dona Amália, me perdoe, mas eu não sei cantar não. Pois sua nota vai ser... seu castigo vai ser sua nota, você e a Luci. Aí nós ficamos por ali, desconfiadas, mas desde esse tempo, quando havia ensaio era logo a primeira. Foi horrível. (MARIA AILA DE ALMEIDA).

Amália Xavier desejava que todos os alunos cantassem, e cantassem bem, pois a música serviria como instrumento de proclamação dos ideais defendidos pela escola. Havia hinos para marcar quase todos os momentos da prática formativa da professora ruralista. Este é o caso dos hinos “Praias do Ceará”, “Rumo ao Campo” e “Ave Brasil” (*O Lavrador*, 1935, p. 2).

O dia 7 de Setembro, quando os alunos iam às ruas em marcha, era um momento de grande valia, pois através dos cânticos a escola difundiria as necessidades proclamadas pelo ruralismo.

Os desfiles cívicos realizados pela ENRJN se destacavam pela disciplina e organização. A fotografia a seguir registra essa asserção:



Imagem 3 – Desfile cívico da ENRJN, em 1937.

É interessante perceber a participação de Amália no desfile, de roupa branca, ao lado do pelotão, marchando com suas alunas. Essa atitude de acompanhar as alunas em atividades se dava também em outros momentos de caráter pedagógico, como é o caso das excursões.

- **A excursão como complementação pedagógica**

Objetivando levar o aluno a vivenciar experiências relativas à vida no campo, ou até mesmo conhecer outras instituições educativas, o processo formativo desenvolvido pela Escola Normal Rural inseria atividades de excursão como prática

de ensino. O Regulamento da instituição instruía os professores a promoverem excursões com os alunos “nos campos, fabricas, fazendas, etc., tudo com o intuito de tornar o ensino prático, pondo os educandos em contacto diréto com a realidade da vida”. (Capítulo III, Art. 19). A participação de Amália Xavier nessas atividades era constante. Segundo Venúcia Cabral, “Dona Amália era muito ativa, ela fazia excursões [...] maravilhosas!”.

Amália costumava planejar e acompanhar os alunos em viagens a espaços onde poderiam ser observados e aplicados os ensinamentos ministrados em sala de aula. *O Lavrador* registra algumas das excursões realizadas pela diretora e alunos. Nos artigos escritos, os alunos contavam as experiências decorrentes das visitas a diferentes lugares:

Um passeio ao engenho, é, sempre uma cousa que ninguém dispensa, principalmente quando se é estudante. Lá encontramos sempre o que observar... e o que saborear. Chegando lá a primeira cousa que eu senti foi... (serão capazes de adivinhar?) o cheiro da garapa. Sim, digo garapa, porque do mel, eu já levava na boca o sabor (Zareli Amorim, 2º Ano Complementar. Excursão a um engenho pelas alunas da Escola N. Rural, *O Lavrador*, 1935, p. 7).

Em plena manhã de sol, de luz, de calor, partimos a caminhão cantando o nosso hino “Rumo ao Campo” que é, para nós ruralistas, mais que uma oração; deixamos nosso Joazeiro rumo a Barbalha (*O Lavrador*, 1935, nº 49).

Possuída da mais franca alegria, ávida de aperfeiçoamento cultural, partiu de Joazeiro em direção à Fortaleza a turma de professorandas da Escola Normal Rural, dirigida por D. Amália Xavier de Oliveira e secretariada pela professora Maria Neli Sobreira. [...] Às quatro e trinta da madrugada, visitamos o açude General Sampaio, acompanhados do Dr. Miranda – competente diretor do departamento de obras contra as secas. [...] Aí tivemos ótimas explicações sobre a irrigação que se projeta naquela localidade (*O Lavrador*, 1938).

A imagem seguinte registra a presença de Amália Xavier e alunas, juntas, em excursão a Fortaleza:



Imagem 4 – Amália Xavier (da esquerda para a direita, a quarta mulher sentada de blusa branca) entre as alunas, em excursão à Fortaleza, no ano de 1938.

Nas excursões realizadas, os alunos, além de se divertirem, aprimoravam os conhecimentos por meio das instruções e vivência prática. Os ambientes visitados serviam como laboratórios de aplicação dos conteúdos teóricos ministrados em sala de aula. Os excursionistas registravam as lições apreendidas em forma de relatórios, como evidencia a fotografia abaixo:



Imagem 5 – Alunas do 2º Ano Normal Rural, em visita a Fortaleza, no ano de 1938.

O incentivo dado por Amália à realização de excursões estava em consonância com os ideais proclamados pelo movimento renovador ensejado no início dos anos 1930. Associar teoria à prática tornou-se possível por meio das excursões efetivadas na ENRJN.

Estas e outras práticas pedagógicas presentes na formação de professores ruralistas da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte comprovam o reconhecimento das atividades ativas e experimentais como importante meio de adaptar o ensino à realidade de seus alunos. Tal orientação expressa, de certo modo, a incorporação dos pressupostos que alicerçam o ideário pedagógico do escolanovismo, então predominante no cenário educacional brasileiro e cearense, os quais apontam para a modernização do ensino mediante inovação dos métodos. Porém, apesar da inserção de princípios teóricos e metodológicos de caráter progressista, outras atividades de cunho tradicionalista continuavam inseridas nos programas escolares.

▪ **Desenvolvendo habilidades manuais – Arte Culinária, Pinturas, Desenhos, Corte e Costura**

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte também se apresentou como uma “escola artística”. Assim definida por Monsenhor Murilo Barreto, essa instituição de ensino usufruiu dos conhecimentos de Dona Amália, que “veio capacitada” de sua formação no colégio das Dorotéias (MONSENHOR MURILO BARRETO, em entrevista).

Os trabalhos manuais desenvolvidos pelas normalistas e fiscalizados por Amália Xavier dividiam-se entre a prática de corte e costura, culinária, pinturas e desenhos. Os cursos ministrados preferencialmente durante o turno da tarde exigiam aptidão, empenho e dedicação das alunas, que ao final recebiam certificados de habilitação, como é o caso do Curso de Arte Culinária:



Imagem 6 – Certificado de habilitação do curso de Arte Culinária, em 1938.

Nesse curso, os alunos estudavam sobre os “termos técnicos da cozinha”, e a importância do cuidado com a alimentação nas diferentes faixas etárias. Aprendiam também a cozinhar e a desenvolver novas receitas no intuito de se tornarem boas esposas, donas de casa e administradoras das finanças domésticas.

O Periódico da escola apresenta registros que confirmam os objetivos propostos pelo curso:

O que mais me contenta é concluir os meus estudos, recebendo o meu diploma de Arte Culinária. Este é mantido pela Escola, se bem que as alunas contribuíam com o material para a confecção dos pratos. [...] A arte Culinária **fornece-nos meios não só de prepararmos pratos apetitosos, como, mui principalmente de sabermos orientar-nos na chefia de um lar, na receita das despesas que nele precisamos fazer** (*O lavrador*, 1937, p. 6) (Grifou-se).

O discurso da aluna evidencia o perfil de educação tradicional que defendia a necessidade de a mulher ser educada para a vida no lar. Além do bom desempenho na cozinha, as alunas também eram ensinadas desenhar e pintar em telas, papéis e tecidos. As habilidades das alunas eram exercitadas através da representação gráfica de temáticas que valorizavam a pátria, o campo e demais questões ligadas à Escola.

Assunção Gonçalves também relata sobre a sua experiência com Artes Manuais, dizendo que a sua primeira aula com tinta aquarela foi ministrada com base em um molde de desenho criado pela “professora Amália”. A aluna conta que, em diálogo com Amália, dizia que já sabia desenhar: “– Eu to fazendo melhor do que você.” A professora, de acordo com Assunção, aos risos respondia: “ – Isso é que é uma pretensão danada, menina!”

Ela conta ainda que um dia se propôs a desenhar e pintar numa tela a imagem da diretora da Escola Normal. “Eu fiz esse quadro e ela dizendo, você não vai conseguir, você não vai conseguir, [...] você não vai conseguir, minha mão que é muito difícil, você não vai conseguir”. A despeito da desconfiança de Amália, Assunção provou que tinha aprendido muito bem as atividades concernentes ao trabalho manual, conforme mostra a Imagem 7, com os resultados desse esforço:



Imagem 7 – Retrato de Amália Xavier, pintado por Assunção Gonçalves.

Outra exigência proposta pela Escola Normal Rural para a formação das futuras mestras ruralistas estava no desenvolvimento de destrezas ligadas ao corte e costura.

Elas aprendiam a escolher os tecidos adequados, a comprar a metragem suficiente para uma roupa e a desenhar os próprios moldes. Tudo era descrito e sistematizado nos cadernos escolares, conforme indica o registro a seguir:



Imagem 8 – Modelo de vestimentas e acessórios criados por Assunção Gonçalves, enquanto aluna da ENRJN.

Amália nem sempre podia ministrar as disciplinas, mas se fazia presente no momento de avaliação das alunas. Assunção Gonçalves relata que, para conquistar os diplomas de Arte Culinária e Corte e Costura, as alunas precisavam demonstrar para a diretora e professora dos cursos o que aprenderam. Entre as exigências, estava a de provar que elas sabiam cozinhar e fazer bolo. Para isso, a concludente “tinha que oferecer almoço no dia do diploma, ou antes, se desse”.

Precisava ainda confeccionar algum tipo de vestimenta. As imagens abaixo apresentam o vestido e calças feitos por Assunção Gonçalves para que ela obtivesse certificação:



Imagem 9 – Calças confeccionadas em 1938



Imagem 10 – Vestido confeccionado em 1938

Nas diferentes atividades que vão dando contorno ao currículo de formação das professoras, a prática de avaliação da aprendizagem se destaca por expressar o esmero e dedicação das alunas e o controle, rigidez e disciplina dos professores e da diretoria.

As teses escritas pelas professorandas ao final de cada Curso Normal Rural são exemplos dessa asserção. Para se diplomarem, cada aluno precisava

redigir um texto sobre determinada temática comum a turma. Após a escrita, os textos eram organizados em forma de livro. No ano de 1938, a segunda turma de normalistas desenvolveu o trabalho sobre “Uma fazenda modelo”, conforme consta na Imagem 11:

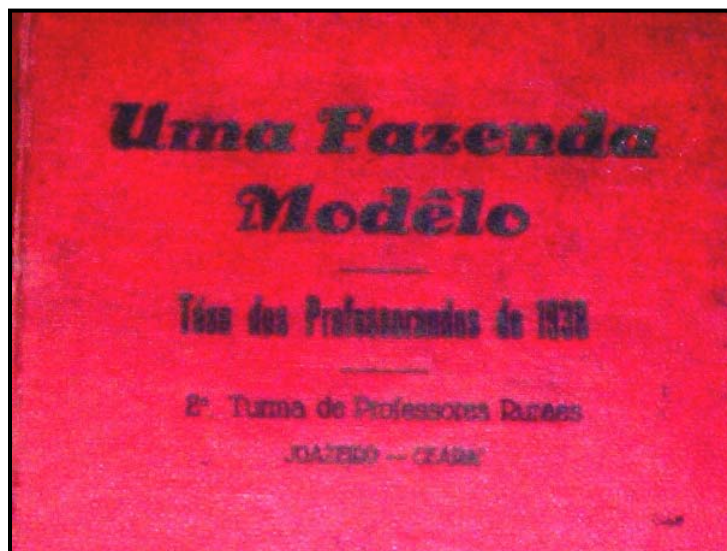


Imagem 11 – Capa da Tese produzida pela 2ª turma de normalistas da ENRJN, em 1938.

A Tese de 1938 versava sobre questões relacionadas à lida com a terra e o campo, suas riquezas agrícolas, práticas de pecuária, entre outras. De forma literária, as alunas criavam histórias que aliavam situações do cotidiano rural aos conhecimentos adquiridos na escola. O texto de Assunção Gonçalves, intitulado “O Pomar – história da salada de frutas” representa esse exercício:

- Vocês já conhecem a história da salada de frutas?
- E a de Lulu? Conhecem?
- Pois essas duas histórias eu resumi numa só.

Antes de começar a nossa história, os meninos, que a vão ler, precisam saber o que sejam um pomar. Sabem? Pois bem: o pomar é um lugar onde se cultivam muitas mangueiras, bananeiras, cajueiros e mais uma infinidade de árvores frutíferas. Foi num desses lugares que se passou a história que vamos começar.

(Assunção Gonçalves, “O Pomar – história da salada de frutas”. In: Uma fazenda modelo, Tese das professorandas de 1938, ENRJN).

Assunção Gonçalves dá continuidade ao seu texto, apresentando Lulu, um garoto que sonhou com uma diversidade de “frutas falantes”. No decorrer da história, a professoranda vai descrevendo e classificando as frutas de acordo com suas características e benefícios.

O texto “O Pomar – história da salada de frutas”, assim como os demais escritos que compõem a Tese “uma fazenda modelo”, se caracteriza pelo tom utilitarista, ao levantar informações e definir conceitos relativos e favoráveis à vida do homem no campo.

A avaliação desse trabalho final centrava-se em perceber se as alunas adquiriram conhecimentos sobre o meio rural, mas também se detinha sobre a organização textual, criatividade e capacidade de compilar informações úteis à sociedade.

Outras atividades pedagógicas destacavam-se no processo de formação das normalistas. Desta feita, com práticas mais relacionadas ao propósito central da ENRJN, que era o de formar professores ruralistas. Este é o caso das práticas pedagógicas agrícolas e do programa de pequenas indústrias.

- **Normalistas rumo ao campo – o contato com práticas agrícolas e pequenas indústrias**

No intuito de fortalecer os ideais preconizados pela ENRJN, o Regulamento da Escola estabeleceu a criação, desde o início de seu funcionamento, de instituições auxiliares da educação, cuja finalidade seria:

Desenvolver e aperfeiçoar o aprendizado especial dos alunos, despertando nestes, além do interesse pelas atividades do campo, o sentido social da colaboração, e estender a toda comunidade da região o seu raio de ação educativa (DECRETO nº. 1.269/1934, Art. 75).

As instituições auxiliares da educação, como é possível perceber, tinham como principal finalidade despertar o interesse pelas atividades rurais a serem desenvolvidas dentro e fora da escola, estendendo sua ação educativa para toda a comunidade juazeirense. Deviam fortalecer o objetivo que impulsionou a criação deste estabelecimento rural de ensino que, segundo Castelo (1970), visava à fixação do homem ao meio, instruindo-o de acordo com suas necessidades.

Nesses moldes, o Regulamento da Escola definiu a criação de dez instituições, quais sejam: a Biblioteca, o Museu, o Clube Agrícola, o Caixa Escolar, o Círculo de Pais e Professores, a Imprensa Escolar, o Clube de Cultura Física, o Orfeon, a Cooperativa e o Pelotão da Saúde (DECRETO nº. 1.269/1934, Art. 76). Aos alunos, cabia a função de colaborar na organização das instituições, participando da elaboração dos estatutos, arranjando os ambientes e preparando os móveis (IBIDEM, Art. 77).

O Clube Agrícola foi uma das mais importantes instituições criadas no intuito de disseminar os ideais preconizados pela corrente do ruralismo pedagógico. Fundado em 13 de maio de 1934, recebeu o nome de Clube Agrícola Alberto Torres, conforme registra Oliveira (1984). Esta sociedade, de acordo com o Regulamento da Escola, objetivava “dignificar o trabalho manual; elevar e engrandecer a vocação e a profissão do lavrador; incutir na consciencia de seus socios o amor à terra, o sentimento da nobreza das atividades agrícolas e a idéa de seu valor econômico e patriótico” (DECRETO nº. 1.269, 1934, Art. 81). Este órgão escolar recebia o apoio da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, mediante o repasse de materiais diversos, conforme mostra o registro a seguir:

A nossa benemérita benfeitora, Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, sempre encontra um meio prático e eficiente de despertar entre os jovens estudantes o amor às plantações. Além dos múltiplos benefícios que nos presta, enviando sementes e tudo mais que necessitamos, recebemos, ultimamente dois volumes de “Vida na roça” para premiar aos 2 alunos mais aplicados no cultivo das plantas do clube. José de França Farias e Aderson Braz foram os felizardos. (*O Lavrador*, 1934, p. 6).

As funções exercidas pelo Clube Agrícola Alberto Torres eram bastante diversificadas. Este órgão, composto prioritariamente pelos alunos, conforme indica Oliveira (1984), promoviam, com auxílio da Diretoria da Escola, uma série de atividades rurais, realização de concursos sobre determinada cultura, comemorações diversas, como a Semana do Fazendeiro, o Dia do Feijão, o Dia do Milho, o Dia do Algodão etc. Estas comemorações eram promovidas pelos próprios sócios do Clube Agrícola, que decidiam em reunião como aconteceria cada evento.

O Clube Agrícola da Escola Normal Rural tinham também a função de fundar outros clubes agrícolas nas escolas das regiões vizinhas, como mostra o trecho a seguir:

- Em 15 de julho o nosso Secretário fundou em Conceição do Cariri um Clube que vai em Franco Progresso e que conta com 60 socios.
- A 26 do mesmo mês, a Diretoria do Clube acompanhando a comissão da Semana Ruralista, fundou em Barbalha, no Grupo Escolar, um núcleo com perto de 180 socios que, entusiasmados trocam as horas de brincadeira pelo constante progredir de seu Clube.
- Em Malvas, a 9 de agosto, a Diretoria e sócios do Clube “Alberto Torres fundaram um clube com 50 socios esforçados que muito tem plantado e com reais resultados. (Anais da Semana Ruralista, 1938, p. 141 e 142).

A Escola, considerada por Amália Xavier como “célula máter” do desenvolvimento cultural e econômico de Juazeiro do Norte, prestava à população, por meio do seu Clube Agrícola, esclarecimentos sobre procedimentos concernentes à vida no campo. As festividades promovidas por este órgão abriam espaços para uma aproximação entre população e escola.

Essa instituição escolar serviu como ferramenta essencial para aprofundar conhecimentos sobre práticas agrícolas. Os ensinamentos ministrados em sala de aula eram discutidos e postos em prática nas reuniões e eventos organizados pelo Clube, fortalecendo desse modo o objetivo da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, de formar professores esclarecidos sobre as necessidades do meio rural, para que estes pudessem orientar a população.

De acordo com Amália Xavier, a Escola Normal de Juazeiro do Norte se diferenciava das outras devido ao programa que ela constituiu. Além das disciplinas existentes em todas as escolas, a ENRJN estabelecia outras “matérias

fundamentais”, como Agricultura, Indústrias Rurais e Educação Econômica (OLIVEIRA, 1984a).

A diretora conta que além da inserção de conhecimentos oriundos ao campo nas disciplinas teóricas, as aulas práticas também aconteciam regularmente. Nesse momento os alunos aprendiam muito, pois a Escola dispunha de diferentes ferramentas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas referentes à agricultura. O depoimento de Amália Xavier é revelador a esse respeito:

A parte de agricultura e indústrias rurais, o professor dava a parte teórica na escola e depois levava as meninas, as alunas, para o campo. Nós tínhamos horta, nós tínhamos criação de galinha, nós tínhamos a parte de pequenas indústrias, que se fazia desde o birro para almofada até a pasta de dente, colorau para cozinha, conserva de verduras. Tudo isso se fazia na escola. Era um programa maravilhoso (OLIVEIRA, 1984a).

As práticas agrícolas, como assinalado antes, apresentavam-se como diferencial que caracterizava o processo de preparação de professores na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. O texto de Maria de Jesus Germano, publicado pelo periódico O Lavrador de 1940, exemplifica como acontecia uma aula de prática agrícola:

No dia 15 de março, nós, alunas do 2º Ano Complementar, acompanhadas pelo nosso bom Prof. Elias Rodrigues, saímos da classe na 1ª hora, rumo ao campo. O nosso professor escalou 7 de nossas colegas para irem buscar o material agrário que foi distribuído pelas alunas. **Eu, como chefe da turma, fiquei encarregada de tomar conta da distribuição dos instrumentos agrícolas**, ficando também responsável pelos mesmos. Enquanto **os que estavam com os aguadores regavam as hortaliças, as outras faziam uma pequena capina. Trabalhamos muito**, cumprindo fielmente a tarefa que nos foi confiada. O Professor Elias ordenou que trocássemos de trabalho. Então, estando cada uma com trabalhos novos, trabalhamos ainda com mais entusiasmo e alegria. Aquela hora [...] foi uma maravilha; ninguém desejava que terminasse e sim que se prolongasse (Uma aula no campo de experiência da Escola, O Lavrador, 1940, nº68, p.5-6) (Grifou-se).

Assunção Gonçalves também relata sobre as aulas práticas que aconteciam no campo de experimentação da Escola, contando que elas plantavam verduras que nunca tinham visto, como couve-flor. Além de plantações, outras atividades ligadas ao cuidado com animais e o combate às pragas também eram realizadas. A imagem a seguir apresenta uma cena em que a diretora da escola está junto com o professor e as alunas exercitando a prática de colheita:



Imagem 12 – Alunos colhendo frutos no campo de experimentação da ENRJN.

A fotografia onde alunos e funcionários da ENRJN vivenciam o processo de colheita dos frutos no campo de experimentação da Escola reflete uma das atividades que caracteriza o processo de preparação de professores para o meio rural da ENRJN. Essa atividade, e demais práticas agrícolas, exaltadas à época como inovadoras, distinguem esse estabelecimento das demais escolas normais existentes no País à época, assumindo papel relevante na disseminação, por parte dos seus alunos, dos valores e fazeres do campo.

Os registros presentes nas fontes consultadas sobre as práticas agrícolas do Curso Normal Rural evidenciam a consonância dessa atividade com a perspectiva metodológica sinalizada no Regulamento da Escola. Os métodos ativos, sobretudo com perspectiva utilitarista e pragmática, se desenvolviam mediante o aprendizado experimental de criações de animais, plantações e cultivo da agricultura, e manutenção de pequenas indústrias.

Segundo Amália Xavier, o programa de Pequenas Indústrias desenvolvido pela Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte era muito variado. “As alunas aprendiam a confeccionar: esteiras, chapéus de palha, bolsas, vassouras e demais produtos artesanais. Faziam ainda licor, vinagre, conservas de frutas e hortaliças, sabonete, talco e pasta dentrífica”. (OLIVEIRA, 1979, p. 242).

Além de aprenderem a preparar os produtos para o próprio uso, alguns dos materiais produzidos chegavam a ser vendidos, como relata Assunção Gonçalves:

Vendíamos. A gente fazia pasta de dentes, brilhantina, que agora ninguém usa mais né? Tudo! Chapéu de palha, **todas as cores que nós podíamos retirar aqui de nosso meio. Porque a escola foi criada pra fazer a pessoa se sentir realizada na sua terra**, não ir pra São Paulo, nem pra num sei pra onde, num sei pra onde... [...] A gente chegava no pé de coco seco, a gente aproveitava colocava um pedaço de folha de papel crepom e fazia uma rosa. A gente aproveitava o meio, pra melhorar o meio, **a finalidade da Escola só era essa. E nós vivemos até 1950 mais ou menos, a Escola viveu isso**, depois acharam de transformar em um ginásio e acabou-se. (Grifou-se).

As observações de Assunção Gonçalves comprovam que as atividades da Escola buscavam, acima de tudo, ensinar o aluno a valorizar o meio onde estava inserido, apreendendo lições que facilitariam a sua vida e a dos sujeitos a quem

iriam instruir. Ao disseminarem os ensinamentos sobre os benefícios da agricultura, pecuária e pequenas indústrias, acreditava-se que a população daria maior valor ao seu ambiente, não desejando assim explorar outros recantos.

Como consta no depoimento, a característica de uma escola ruralista, que difundia preceitos agrícolas, ganhou destaque por volta das duas décadas iniciais, visto que em momento posterior a Escola se reestruturou de modo a abancar um curso ginasial¹⁰³. Nessa época em que os ideais proclamados pelo ruralismo pedagógico se enfraqueciam em meio a novos discursos, o Curso Normal Rural caminhava com menor fôlego. Em 1973 a ENRJN diplomou a sua última turma de professoras rurais¹⁰⁴. Em 1974 a escola passou a se chamar Centro Educacional Moreira de Sousa.

Durante o período em que o Curso Normal Rural esteve em atividade na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, elementos inovadores e tradicionais permearam a constituição dos saberes e práticas próprios ao preparo de professoras para o magistério campesino. A formação estabelecida por esta instituição de ensino primou pelo domínio de conhecimentos propedêuticos, manifesto no currículo dos cursos Complementar e Normal. Estes conteúdos, percebidos como fundamentais para a atuação da professora ruralista, estavam consorciados ao aprendizado de aplicações práticas, ligadas diretamente ao fazer pedagógico para o campo.

No modelo formativo instituído pela ENRJN, a professora ruralista apresenta-se, sobretudo, como responsável por formar uma nova mentalidade cultural de valorização da vida no campo, razão pela qual mecanismos ufanistas e

¹⁰³ No ano de 1956 o Curso Ginasial passou a funcionar na ENRJN, com duração de quatro anos (OLIVEIRA, 1979).

¹⁰⁴ Com a Lei nº 5692/71, que reformou os ensinos de 1º e 2º Grau, a formação normal rural foi extinta.

ideológicos são enfatizados. Nesse cômputo se insere o canto de hinos que enalteciam o campo e a pátria, o incentivo à participação dos alunos nas instituições auxiliares da escola entre outras vivências de práticas que reforçam o patriotismo e a importância do campo para o progresso nacional.

Os subsídios apresentados mostram a ENRJN como espaço que constituiu uma cultura profissional docente ancorada em princípios redentoristas e disciplinadores, fortalecendo valores adjacentes a uma época em que se considerava a instrução o meio de salvação do País.

Amália conta que muitas vezes esse preparo para a docência em meios rurais adquirido na ENRJN não podia ser posto em prática devido às dificuldades encontradas pelas professoras egressas do Curso Normal Rural. A Educadora justifica esse fato argumentando que

As professoras saíam, não encontravam meios para aplicar o que tinham aprendido. Iam ensinar numa escola, só tinha a sala de aula com poucas carteiras com bancos, com mesa grande. Onde é que está um pedacinho de terra para fazer uma pequena horta? Não existe. Como é que pode criar uma galinha, deitarem os ovos, tirarem os pintos, fazer a comida dos pintos e tudo mais que tinha que aprender? [...] Onde é que elas iam fazer aquelas pequenas indústrias? (OLIVEIRA, 1984a).

A falta de estrutura física para aplicação dos saberes apreendidos durante o curso de formação acabava desapontavam as professoras que adquiriram um conhecimento profissional diferenciado, próprio ao magistério no campo. Estas educadoras, formadas pela escola normal pioneira, certamente estariam aptas a exercer o magistério comum, sem moldes ruralistas, mas carregariam consigo a eterna lembrança de como ensinar a plantar uma árvore, a colher frutos ou até mesmo criar corretamente um animal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incontestavelmente ultrapassamos mais uma linha do progresso, na senda do êxito educacional desta terra, diante da representação maravilhosa, que nos fez a D. Amália, comulando-nos de honra, imcrementando as nossas atividades escolares, pondo-nos em contato com as mais brilhantes figuras pedagógicas, enaltecendo os feitos dos homens juazeirenses.

(O Lavrador, 1940, p.4).

O contato com uma documentação preciosa, a aproximação com pessoas que fizeram parte do cotidiano da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, o estudo de fatos e acontecimentos políticos, econômicos e sociais... Tudo isso favoreceu para evidenciar que a ENRJN, bem como a sua diretora, Amália Xavier, colaborou para a constituição de um modo próprio de exercer a profissão docente no meio rural.

A quantidade e a diversidade dos registros escolares propiciaram a compreensão de como foi se delineando um modo de ser professor diferenciado dos até então existentes. Testemunhando o que foi vivido e trazendo marcas das práticas escolares exercitadas na instituição, os documentos ganharam importância, revelando a cultura escolar e, especialmente, a cultura docente instituída.

A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, como espaço que idealizou um conjunto de normas e finalidades balizadas em dois diferentes ideários – o

ruralismo e o escolanovismo –, destacou-se pelos conteúdos e práticas escolares desenvolvidos. De acordo com Oliveira (1984, p.18), esse espaço de ensino

Teve sua infância bafejada pelo prestígio dos entendidos e alimentada com o sacrifício dos que ensinaram-lhe a dar os primeiros passos. Da infância à idade adulta, lutou para vencer. Atingiu a meta, razão de sua existência – beneficiar a juventude, preparando o brasileiro digno do Brasil, o cearense digno do seu nome, o juazeirense para valorizar sua terra natal.

Nesse empenho, as contribuições de Amália Xavier de Oliveira se fizeram constantes, como evidencia a epígrafe desta seção.

Amália Xavier, Amália, Amada, Amanda, D. Amália. Filha de Juazeiro do Norte, nascida em berços tradicionais, possuía relações políticas por intermédio da influência de alguns membros da sua família; manteve laços estritos de amizade com Padre Cícero, inovou ao implementar práticas diferentes e diversificadas, visando à preparação da professora ruralista. Por tudo isso é reconhecida como uma Educadora que assinalou época em sua região.

Durante o período em que esteve diretamente ligada à formação das normalistas ruralenses, Amália se apresentou como personagem que carregava consigo a imagem de uma professora inovadora e ao mesmo tempo tradicionalista. Ela costumava ser exigente com alunos e professores liderados por ela.

A disciplina era a marca registrada de sua administração, como asseveram os relatos abaixo:

Dona Amália na Escola, eu acho que ela era tudo. Ela ordenava, ela vigiava, ela tomava frente. (NERCI MATOS).

Então era uma mulher que ela tomava conta da escola e ao mesmo tempo educava as pessoas. Agora era rígida demais, sabe... (IRACEMA PONTE).

Dona Amália era uma mulher muito trabalhadora, disposta, ela era valente, tinha que obedecer bem direitinho, porque senão se saísse do lugar, a gente era castigado, viu? (VENÚSIAL CABRAL).

Ela era tradicionalista total. Agora, um tradicionalismo que era a preocupação dela que nós tínhamos aula de postura, de... [...] Era como você tinha que se comportar na hora que estivesse com uma autoridade, ou na hora que você fosse para um jantar. Até isso ela tinha a preocupação de ensinar a gente. (DJALMA BRITO).

Com a preocupação de aliar aos propósitos do ruralismo pedagógico outras práticas que ela acreditava serem necessárias à formação humana, a Diretora moldou na ENRJN um perfil de educação que emaranhava atividades tradicionais, comuns a outras instituições, com a de caráter essencialmente ruralista.

Os alunos que por lá passavam aprendiam a ser professores capazes de atuar tanto em meios rurais como em urbanistas. De certo modo, até mesmo aquelas moças que lá se formavam sem a pretensão de exercer a profissão saíam preparadas para auxiliar e instruir a população, trabalhando em favor do meio rural.

O relato a seguir enfatiza a figura da Diretora da Escola Normal Rural como mola-mestra na formação de professores ruralistas:

O Juazeiro, cidade populosa, de gente simples, mas laboriosa e ativa, orgulha-se, também de possuir em suas células robustas, um vulto de grande evidência que, com a sua super inteligência, vem transformando o “fácie” desta região ou mesmo extinguindo o analfabetismo que aqui grassava impiedosamente. [...] A quem devemos tudo isto que hoje auferimos de bom e proveitoso? Em grande parte á inteligência de AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA, que com denotado esforço vem difundindo a instrução nesta terra, elevando o nível cultural, não só do JUAZEIRO, mas do Ceará e do Brasil, pois o progresso desta cidade faz parte integrante da grandeza do progresso nacional (*O Lavrador*, 1943, p. 1).

A atuação de Amália Xavier, estando à frente da diretoria da Escola, favoreceu a educação de Juazeiro do Norte, propiciando novas oportunidades à sua população. Em relato escrito no Livro de impressões da ENRJN, Juarez Távora registra alguns dos benefícios ofertados pela instituição:

Visitei, em 23 de setembro de 1934, a Escola Normal Rural de Juazeiro. Pude entrever nessa visita a realização de uma idéia que tenho defendido desde que venceu a Revolução de 1930. É uma necessidade fundamental para o Brasil ensinar a ler. Isso não o logra a simples aprendizagem das primeiras letras. Melhor o conseguirá as lições práticas que visarem ensinar a nossa infância os processos racionais de agricultura – a atividade básica do meio – instalando-lhe no espírito por meio da Escola, o amor à sua terra e à profissão dos seus pais. Penso que a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte diplomará em breve, turmas de professores, cuja atuação educacional revolucionará em nosso Estado os processos de ensino [...]. (SOUSA, 1994, p. 49)

É certo que a prática exercida na Escola Normal Rural de Juazeiro, sob a direção de Amália Xavier, contribuiu no delineamento de saberes e práticas que, não só no Ceará, subsidiaram a constituição de um modo de preparar professores para o magistério no meio rural. Esta instituição não somente preparou professoras para o ensino primário em escolas rurais, mas formou sujeitos que integraram o quadro de docentes¹⁰⁵ da ENRJN. Estes compartilhariam com outras professorandas os saberes assegurados durante a formação, fortalecendo a rede de “defensores” da educação rural e a disseminação desse ideal.

¹⁰⁵ Nos registros de Amália Xavier (1984, p. 87) referentes ao ano de 1938, mais precisamente ao mês de maio, encontra-se referência à inserção das primeiras concludentes do Curso Normal Rural como professoras no ensino primário. A indicação é feita nos seguintes termos: “Circulou o número 31 do *O Lavrador*. Destacamos neste número dois artigos que demonstram a eficiência dos trabalhos das *neo-professoras* do Grupo Rural: um aluno do 3º ano primário publica um relatório de um Canteiro de Alho, feito por ele no Campo da Escola – Orientadora – Maria Moreira. Ceci Borges dá a notícia de haver fundado no Grupo Rural Modelo a Liga da Amabilidade e publica a ata da fundação”. Também é possível localizar o nome de várias egressas do Curso Normal Rural que, posteriormente, se tornaram professoras da Escola, como os casos de Maria Venúcia Cabral e Assunção Gonçalves.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. **A Escola Pitoresca e outros estudos**. Série I – Os grandes educadores brasileiros. Vol. 2. Brasília: MEC/INEP, 1966.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANSELMO e SILVA, Otacílio. **A história do Padre Cícero**. Itaytera, VV. V-VII. 1959-1961.
- _____. **Padre Cícero: mito e realidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.
- ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas escolas normais rurais do Ceará – 1930 a 1960**. Tese de doutorado. Fortaleza: UFC, 2007. 235p.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica: teoria e método**. São Paulo: Edusc, 2006.
- AZEVEDO, Francisca L. Nogueira de. Biografia e gênero. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. (Org.) **Questões de Teoria e Metodologia da História**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.
- BARREIRA, A. **A Escola Primária no Ceará: ensaio sócio-pedagógico**. Fortaleza: Edições Clã, 1949.
- BARROS, A. M. Os álbuns fotográficos com motivos escolares: veredas ao olhar. In: GATTI JÚNIOR, D. e INÁCIO FILHO, G. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- BASTOS, M. H. C. e FARIA FILHO, L. M. (Orgs.) **A escola elementar no século XIX: o método monitoral/mútuo**. Passo Fundo: EdUPF, 1999.
- BASTOS, Marlene. Amália Xavier de Oliveira. In: Ala Feminina da Casa de Juvenal Galeno. **Mulheres do Brasil**. Fortaleza: Multigraf Editora, 1993.
- BICCAS, M. de S. **O impresso como estratégia de formação de professores (as) e a conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista de Ensino (1925-1940)**. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL, Ministério da Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE) Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, n.67, 18 fev. 2002, 7p.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.612 de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**.

BUFFA, E. e PINTO, G. A. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos, EDUSFSCAR; Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 2002.

CALAZAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – Traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacque; DAMASCENO, Maria. (Orgs.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993, p.54-78.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, M.M.C. **Saber teórico/saber escolar**: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. São Paulo: FEUSP, 1991. (Estudos e documentos, v.30).

CASTELO, Plácido Aderaldo. **O ensino rural no Ceará**. Fortaleza: Instituto do Ceará, 1951.

_____. **História do Ceará**. Monografia nº 22. História do Ensino no Ceará. Coleção do Instituto do Ceará. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CATANI, D. B. e BASTOS, M. H. (Org.). **A educação em revista**: a imprensa escolar e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **João Hippolyto de Azevedo Sá**: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará. Fortaleza: EUFC, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. (2000a). Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª Conferência Nacional de Educação. In: Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em Educação. **História da Educação**, nº 8. Setembro-2000, Pelotas: Editora da UFPEL, 245p.

_____. O livro didático como meio de orientação pedagógica de professores na escola primária do Ceará: o caso de "João Pergunta", de Newton Craveiro, na reforma educacional de 1922. Fortaleza: **Educação em debate**, v. 26, n. 47, p. 58-63, 2004.

CEARÁ. **Mensagem apresentada pelo Presidente do Estado do Ceará à Assembléia Legislativa e lida na abertura da 2ª sessão ordinária da Décima Legislatura**. Fortaleza: Typographia Gadelha, 1930. 58p.

_____. **Mensagem apresentada á Assembléia Legislativa em 1º de julho de 1937 pelo Governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa oficial, 1937.

_____. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa em 1º de julho de 1936 pelo governador do Estado Dr. F. de Menezes Pimentel**. Fortaleza: Imprensa oficial, 1936.

_____. **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Presidente da República pelo Interventor Federal, Capitão Roberto Carneiro de Mendonça**: 22 de setembro de 1931 a 5 de setembro de 1934. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1936.

_____. Resolução nº 1.790, de 28 de dezembro de 1878. In: Documentos de política educacional no Ceará : Império e República / Leis de Reforma da Educação do Ceará. Organização : Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de

Farias ; colaboração : Delane Lima Nogueira ... [et al.]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 113 p. + 4 CD-ROM – (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

CEARÁ. **Lei nº 1.790, de 28 de dezembro de 1978.** Cria a Escola Normal do Ceará.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, n.2. 1990.

Constituição do Estado do Ceará, 1935; Título VII, Art. 113/ organizadoras: Gina Marcílio Pompeu; Isabel Maria Sabino de Farias; Sofia Lerche Vieira. _Fortaleza: INESP, 2005.

CRAVEIRO, Newton. **João Pergunta ou Brasil seco.** Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 2005.

DELLA CAVA, Ralph. **Milagre em Joazeiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

DEWEY, J. **Democracia e educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Vida e Educação.** Trad. Anísio Teixeira; 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Scholarization, cultures ET pratiques scolaires au Brésil: elements théoriques et methodologiques d'un programme de recherché. **Paedagogica historica**, Gent, v.38, n.6, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. São Paulo: **Educação e pesquisa**, v.30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, L. M. de.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v.7, n.2, 2003.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Liber Livro, 2006.

FARIAS et alii (2007). **Profissão Professor:** políticas e memórias (PROPEM). Relatório de pesquisa. Fortaleza, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Coord.) **Profissão Professor:** políticas e memórias (PROPEM). Projeto Integrado de Pesquisa. Fortaleza, 2007, (mimeo).

FARIAS, I. M. S. de. MAGALHÃES JUNIOR, A. G. A imprensa escolar na formação de professores ruralistas: usos e significados de uma experiência. In: **Educação Unisinos**, vol. 11, nº 03, set/dez/2007, p. 192-199.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Pesquisa, Memória e Documentação: Desafio de Novas Tecnologias. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias:** questões para a história da educação. São Paulo: Autores Associados, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos & Abusos da História Oral.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getulio Vargas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar:** o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.371.

FERREIRA FILHO, João Candido. Ensino Agrícola nas escolas primárias rurais. In: COSTA, M. F. Et. alii. (orgs). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Cultura escolar, práticas educacionais e profissão docente: os balanços do campo da história da educação. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck e CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: **ECCOS** – revista científica nove de julho, São Paulo: Uninove, V. I, n. I. p. 63-79, dez. 1999. ISSN 1517-1949.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986. p.548-249.

_____. **A escola crítica e a política cultural**. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-163.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, I. A. A produção da cultura escolar em Minas Gerais: práticas de professoras/es e alunas/es da escola primária. **Educação em foco**, Juiz de Fora, 2004.

GONÇALVES, I. A e FARIA FILHO, L. M. de. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, VR. F. de. E VALDEMARIN, V. T. **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores associados, 2005.

GUERREIRO, José Nunes. **Breve histórico do Instituto de Educação do Ceará – IEC – no ensino normal cearense**. Fortaleza: IEC, 2004. (Mímeo)

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. In: **Intérpretes do Brasil** (V.III). Organizado por Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 2002. p.931-1085)

IGLESIAS, Francisco. Prefácio à terceira edição. In: TORRES, Alberto. **O Problema Nacional Brasileiro**: introdução a um programa de organização nacional. São Paulo: Ed. Nacional, 1982. 4. ed. V. 35. Coleção Temas brasileiros.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, 2001. n.1.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4 ed. Campinas SP: Editora da UNICAMP, 1996.

_____. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (maio/ago. 1984). Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. p.255-272.

LIMA, M. S. L. e SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

LIMA FILHO, Henrique Espada Rodrigues. **História social e subjetividade: considerações em torno da biografia**. XII Encontro Regional de História: cultura – memória – poder: programa e resumos. Campinas: ANPUH/Núcleo Regional de São Paulo, 1994.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

LOURENÇO FILHO, M. Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova: Bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

_____. **A formação de professores: da escola normal a escola de educação**. Brasília: Editora Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. (Coleção Lourenço Filho).

_____. **Joaseiro do Pe. Cícero: cenas e quadros do fanatismo no nordeste**. São Paulo: Melhoramentos. 1926.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara. Et al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

MAIA, Eny Marisa. (1982). Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. In **Em Aberto**. Brasília, INEP, p.27-33.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 65 (150): 407-425, maio/ago. 1984.

MARRE, Jacques L. História de vida e método biográfico. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, n.3, p.89-141, jan./jul. 1991.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. **A concepção de educação nas obras de Sud Mennucci**. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2004.

MENEGAZZO, Maria Adélia. (2001). **Cultura e língua portuguesa**. Trabalho apresentado no I Encontro Nacional de Estudos da Linguagem. Campo Grande: UFMS (MIMEO).

MENUCCI, Sud. **Pelo sentido ruralista da civilização**: subsídios para a história do ensino rural no Estado de São Paulo (1892-1935). São Paulo: Empresa Graphica da Revista dos Tribunaes, 1935.

_____. **A Ruralização**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1944.

MORAES, Deodato de. Rumo ao campo... In: COSTA, M. F. Et. al. (orgs). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

_____. A Escola Nova. (1997a). In: COSTA, M. F. Et. al. (orgs). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, F. C. **A Multidão e a História**: saques e outras ações de massas no Ceará. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 265 p.

_____. Getúlio e a seca: políticas emergenciais na era Vargas. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 107-131, 2001a.

_____. A Lei de Terras e a Lei da Vida: Transformações no mundo rural do Ceará no século XIX. In: **Estudos de História**. Franca-SP, v. 8, n. 2, p. 37-58, 2001b.

_____. A seca e a cidade: a formação da pobreza urbana em Fortaleza (1880-1900). In: NEVES, F. C. e SOUSA, S. (Orgs.). **Fortaleza: História e Cotidiano – Seca**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NEVES, F. C. e SOUSA, S. (Orgs.). **Fortaleza: História e Cotidiano – Seca**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. v. 10. 130 p.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições UFC, 2001.

NOGUEIRA, Delane Lima. **A Profissão Professor no Ceará dos anos 1930**. Monografia de graduação. Fortaleza: UECE, 2005.

_____. **Investigando a profissão docente no Ceará dos anos 1930**. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (18º EPENN), 2007, Maceió. **Anais do 18º EPENN**. Maceió, 2007.

NOGUEIRA, D. L., FARIAS, I. M. S. Formação de Professores Ruralistas: contribuições de Amália Xavier de Oliveira In: II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica - CIPA, 2006, Salvador. **Anais II CIPA**. Salvador: EDUNEB, 2006.

_____. A Profissão Professor no Ceará dos Anos 1930. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - ANPED Centro-Oeste, 2006, Cuiabá. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Cuiabá: Gráfica UFMT, 2006.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. 2001. 417 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Santiago de Compostela, Compostela.

_____. Aprendendo a ser professor antes da formação inicial: o poder da escolarização prévia na construção do professor. In: CAVALCANTE, M. M. D.; NUNES, J. B. C.; FARIAS, I, M. S de. (Orgs.). **Pesquisa em educação na UECE: um caminho em construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NUNEZ, I. B. e RAMALHO, B. L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. In: **ECCOS** – revista científica nove de julho, São Paulo: Uninove, V. 7, n. 1. p. 87-111, jun. 2005. ISSN 1517-1949.

PASTOR, Raimundo. O Professor Real. In: **Revista de Educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, V. XXX, N. 40 e 41, julho a dez. 1943.

PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

PENNA, Lincoln de Abreu. **Texto produzido para o curso Biografias Políticas: Hagiografias ou a subjetividade Educada** – PPGHIS/UFRJ. S/d.

PEREYRA, C. **El sujeto de la historia**. Madrid: Alianza, 1984.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/nov/dez. n.27. Autores Associados, 2004. p.57-69.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINO, A. Cultura e desenvolvimento humano. In: **Revista viver mente&cérebro** – memória da Pedagogia. Ed. 02. Nov/2005.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor: Profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Juazeiro e o Caldeirão. In: SOUSA, Simone de. (Org.). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Docencia y cultura escolar: reformas e modelo educativo**. Buenos Aires: Lugar Editorial/Ideias, 1997.

SANTOS, Lucíola. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análise.** Teoria e Educação, nº2. 1990

SCHMIDT, Benito Bisso. A biografia histórica: o “retorno” do gênero e a noção de “contexto”. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. Et al. **Questões de Teoria e Metodologia da História.** Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores sua formação.** Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 81-91.

SILVA, Mirelle Araújo da. **O pensamento pedagógico da Escola Nova na proposta de formação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (1934-1945).** Monografia de graduação. Fortaleza: UECE, 2006.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Por uma escola melhor.** Relatório apresentado por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação. Fortaleza-Ceará: Imprensa Oficial, 1934.

_____. **Sistema educacional cearense.** Recife: MEC/INEP, 1961.

_____. **Estudo Sôbre o Ceará.** MEC/INEP/CILEME, (1955).

_____. Escola Rural para a escola primária. Rio de Janeiro. 1950 (**Revista Brasileira dos Municípios**).

SOUSA, José Boaventura de. **Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: uma experiência pioneira.** Juazeiro do Norte: Edições IPESC, 1994.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, n.14, PP.61-88. São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, 2000.

TORRES, Alberto. **As fontes de vida no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1915.

_____. **A formação brasileira e o desenvolvimento da economia nacional.** Rio de Janeiro: Cultura Política, n. 7, 1941.

_____. **O problema nacional brasileiro.** Brasília: Editora da UnB, 1982.

_____. **A organização nacional.** Brasília: Editora da UnB, 1982a.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 2 Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

_____. **Educação para a democracia:** introdução à Administração Educacional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas:** um estudo de escolas da rede estadual de Minas Gerais. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, SP.

TERRIEN, Jacques et al. **Artesão de outro ofício:** múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

TOULIER, Bernard. “**L’architecture scolaire au XIXème siècle: de Pusage des modèles pour l’edification des écoles primaries.**” *Histoire de l’education*, INRP, n. 17, 1982.

WERTHEIN, J. e BORDENAVE, Juan E. Diaz. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** São Paulo: Paz e Terra, 1981.

VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. **O legado educacional do século XIX.** Araraquara: UNESP, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. Apresentação. In: CRAVEIRO, Newton. **João Pergunta ou Brasil seco.** Fortaleza: Secretaria de Educação Básica, 2005.

_____. **História da Educação no Ceará:** sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Política Educacional e Magistério:** cenários históricos e contemporâneos na capitania do ‘Siará Grande’/ PEMAC. Projeto Integrado de Pesquisa. Fortaleza, 2003, (mimeo).

_____; FARIAS, I. M. S. de. **Documentos de Política Educacional no Ceará:** Império e República. Guia de Fontes em Política Educacional do Ceará. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Documentos da Educação Brasileira).

VILLELA, Heloisa de O. S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização: a escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: BLANCK, M.; CORRÊA, R. L. T. (orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica.** Campinas: Autores Associados, 2005. p.77-101.

VILESPY, François. Juazeiro do Norte et Le Padre Cícero. **Caravelle**, v. 5, PP. 61-70. 1965.

VIÑAO-FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO-FRAGO, A. e ESCOLANO, a. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WALKER, Daniel. **Entrevista com Padre Cícero.** Juazeiro do Norte: Os Juazeiros Editora, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p.12-52.

FONTES ANALISADAS

Livros e escritos de Amália Xavier:

OLIVEIRA, Amália Xavier de. **História da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1984.

_____. **Juazeiro e suas memórias: dados e fatos religiosos, políticos e sociais**. Juazeiro do Norte, 1984a. Mimeo.

_____. **O Padre Cícero que eu conheci: verdadeira história de Juazeiro**. Fortaleza: Premius, 2001.

_____. Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. In: NORÕES, E. NASCIMENTO, F. S. SAMPAIO, D. **Região do Cariri**. Fortaleza: Bel Publicações, LTDA, 1979, 270p.

_____. **Entrevista concedida ao Núcleo de Documentação Cultural da UFC**. Fortaleza, 1983.

Decretos:

CEARÁ. **Decreto nº 1.218, em 10 de janeiro de 1934**. Crea no Estado uma Escola Normal Rural. In: ANAIS DA SEMANA RURALISTA DE JUAZEIRO. Fortaleza: Imprensa Oficial (Publicação autorizada pelo Governo do Estado do Cearpa), 1938.

CEARÁ. **Decreto nº 1.269, em 17 de maio de 1934**. Expede o Regulamento da Escola Normal Rural do Estado. In: ANAIS DA SEMANA RURALISTA DE JUAZEIRO. Fortaleza: Imprensa Oficial (Publicação autorizada pelo Governo do Estado do Cearpa), 1938.

CEARÁ. **Decreto nº 1.278, em 11 de junho de 1934**. Considera oficial a Escola Normal Rural, mantida, parcialmente, pelo Instituto Educacional, de Juazeiro do Norte. In: ANAIS DA SEMANA RURALISTA DE JUAZEIRO. Fortaleza: Imprensa Oficial (Publicação autorizada pelo Governo do Estado do Cearpa), 1938.

Entrevistas:

AMÁLIA XAVIER DE OLIVEIRA. **Entrevista concedida ao Núcleo de Documentação Cultural da UFC**. Fortaleza, 1983.

MARIA ASSUNÇÃO GONÇALVES. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

MONSENHOR MURILO DE SÁ BARRETO (*In memoriam*). In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

JOAQUINA GONÇALVES DE SANTANA. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

MARLENE RODRIGUES DE MELO ALVES. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

MARIA AILA DE ALMEIDA. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

EMÍLIA MENDES BEZERRA MONTEIRO. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

FRANCISCA DJALMA BRITO. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

IRACEMA GONÇALVES MAGALHÃES. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

MARIA VENÚSIA CABRAL BARROS. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

NERCI MATOS. In: FARIAS et all (2007a). **Banco de dados com entrevistas de alunos e professores da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte**. Fortaleza: EDUCAS, 2007.

Trabalhos escolares:

Caderno de Matemática de Assunção Gonçalves. 1º Ano Complementar, ENRJN, 1934.

Caderno de Corte e Costura de Assunção Gonçalves. 1º Ano Complementar, ENRJN, 1934.

Caderno de Música de Assunção Gonçalves. 2º Ano Complementar, ENRJN, 1935.

Caderno de Psicologia de Assunção Gonçalves. 3º Ano Normal, ENRJN, 1938.

Fotografias:

Bandeira do 1º desfile cívico em Juazeiro do Norte, 1934.

Desfile cívico da ENRJN, em 1937.

Excursão à Fortaleza, em 1938.

Certificado de habilitação em Arte Culinária, em 1938.

Segunda turma de normalistas da ENRJN, em 1938.

Vestimentas confeccionadas por Assunção Gonçalves, em 1938.

Tela com imagem de Amália Xavier, pintada à mão por Assunção Gonçalves. s/d.

Aula de colheita no campo de experimentação da ENRJN. s/d.

Periódico *O Lavrador*:

O Lavrador. Semana Ruralista no Município de Jaozeiro. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano I, nº 4, 26 de Nov. de 1934.

O Lavrador. Um Grande Benfeitor. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano II, nº 9, 15 de Nov. 1935.

O Lavrador. Relatório. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano III, nº 18, Nov., 1936.

O Lavrador. Discurso proferido pela professora Neli Sobreira de Oliveira, por ocasião do aniversário da nossa diretora. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano III, nº 22, abril de 1937.

O Lavrador. O nosso terceiro aniversário. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano III, nº 24, junho de 1937.

O Lavrador. A música na antiguidade. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano IV, nº 25, julho de 1937.

O Lavrador. A turma de professorandos de 1938 visita o Colegio s. Luiz em Fortaleza. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano V, nº 37, Dez., 1938.

O Lavrador. Palestra proferida pela aluna Jenny Machado, na sessão do Grêmio Agro-Literário Rui Barbosa. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, n. 35, setembro de 1938.

O Lavrador. A Escola Normal Rural e sua Diretora. nº 29, março, 1938.

O Lavrador. Palestra proferida pela aluna do 2º ano Normal – Idelvisse Belém por ocasião da sessão do Grêmio Pe. Anchieta. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, n. 36, out/nov 1938.

O Lavrador. O Ruralismo. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, n. 41, junho de 1939.

O Lavrador. Discurso pronunciado pela inteligente professoranda Jeni Machado, oradora da turma de professores de 1939. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano VI, nº 45, Out./Nov./Dez., 1939.

O Lavrador. No campo de sementes de Barbalha. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano VII, nº 49, Out./Nov./Dez., 1940.

O Lavrador. Trabalho do prof. Elias Rodrigues, iniciando a “Hora Rural”, promovida pela Diretoria do Clube Agrícola “Alberto Torres”, da Escola Normal Rural de Joazeiro. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano VIII, nº 54, Nov./Dez., 1941.

O Lavrador. Excursão. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano IX, nº 65, Out./Nov., 1942.

O Lavrador. O Ensino Rural e o seu raio de ação. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano VIII, nº 72, Out./Nov., 1943.

O Lavrador. Saudação à mocidade estudantina de Juazeiro. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, Ano XII, nº 82, Agos./Nov., 1945.

O Lavrador. O Ruralismo. Juazeiro do Norte: Órgão do Clube Agrícola da Escola Normal Rural, n. 82, agosto e setembro de 1945.

Outros documentos:

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. **Relatório dos Trabalhos da Escola Normal Rural de Juazeiro, na gestão de Amália Xavier de Oliveira, no ano de 1936**. Juazeiro: ENRJN, 1937. 5p. (Mímeo).

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. **Um pouco da nossa vida escolar: Trabalho das alunas do 2º ano complementar da ENRJN, ano de 1938**.

Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. **Uma fazenda modelo: Tese das professorandas de 1938**.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Resumo da Monografia de Graduação

A Profissão Professor no Ceará dos anos 1930

Este é um estudo sobre a profissão professor no Ceará dos anos 1930. A proposta buscou compor um retrato da realidade vivida naquela época pelos docentes do ensino primário, tendo como enfoque os dados expressos nas Mensagens Governamentais e em um Relatório Republicano do período em destaque. Estes documentos registram informações oficiais sobre questões políticas e sociais de uma época. Embora essas fontes sejam de importância incontestável, são inexpressivas as discussões sobre o seu conteúdo, razão pela qual foram escolhidos como foco central para subsidiar o estudo. Para a análise dos dados, procurou considerar aspectos como: as principais instituições formadoras do período, a forma de ingresso no magistério, as exigências necessárias para o exercício da profissão e as condições de trabalho dos educadores. O estudo encontra-se dividido em quatro partes. A introdução contempla informações sobre o delineamento da proposta de pesquisa, apontando também questões metodológicas. O Capítulo 1 apresenta um delineamento do cenário educacional cearense, suscitando as principais ações realizadas no âmbito da educação pelos governantes do período analisado. O Capítulo 2 focaliza a construção da carreira docente no Ceará, apontando questões que vão desde a formação até o ingresso no magistério. As considerações finais sintetizam algumas reflexões acerca dos achados da pesquisa.