



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

LINHA DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PRISCILLA LEANDRO PEREIRA

Educação rural na Paraíba (1946 – 1961):
“um meio para fixar o homem ao campo”

JOÃO PESSOA
SETEMBRO/2013

PRISCILLA LEANDRO PEREIRA

Educação rural na Paraíba (1946 – 1961):
“um meio para fixar o homem ao campo”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu), do Centro de Educação – CE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos
Ferreira Pinheiro

JOÃO PESSOA
SETEMBRO/2013

P436e Pereira, Priscila Leandro.

Educação rural na Paraíba (1946-1961): “um meio para fixar o homem ao campo” / Priscila Leandro Pereira. -- João Pessoa, 2013.

220f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Ferreira Pinheiro

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação rural - história. 2. Projetos educacionais - meio rural. 3. Políticas educacionais. 4. Educação rural - Paraíba.

PRISCILLA LEANDRO PEREIRA

Educação rural na Paraíba (1946 – 1961):
“um meio para fixar o homem ao campo”

Dissertação defendida e aprovada em: 11/09/2013

Banca Examinadora



Profº. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro
(Orientador – PPGE/UFPB)

Profª Drª. Flávia Obino Corrêa Werle
(Examinador Externo–PPGE/UNISINOS)

Profº Dr. Severino Bezerra da Silva
(Examinador Interno – PPGE/UFPB)

Profª Drª Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas
(1ª Suplente - Examinador Externo – PPGE/UFS)

Profª. Drª. Mauricéia Ananias
(1ª Suplente – Examinador Interno – PPGE/UFPB)

[...] teremos que organizar a escola [rural], não somente para a escola, mas para a vida, visando preparar homens capazes de desenvolver com eficiência as indústrias locais e mulheres conscientes dos seus deveres, perfeitamente aptas para administrar um lar, dentro de suas possibilidades, financeiramente equilibrado, com alegria e conforto. Essa particularidade, que a muitos parecerá trivial, é de máximo alcance sob o ponto de vista econômico; ela encerra a suprema vantagem de fixar o homem à sua gleba.

(COSTA, 1941, p. 17)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, princípio e fim de tudo. À minha família Hailton e Lúcia – meus pais - e minha irmã Wanessa, por todo amor e confiança. Ainda, ao meu fiel companheiro Carlos Moura de Resende Filho, pelo amor e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, o único digno de receber a honra e a glória, a força e o poder. Ao Rei eterno, imortal, invisível, mas real, minha maior força. Agradeço-te com a mais sincera gratidão;

Aos meus pais, Lúcia de Fátima Leandro Pereira e Hailton Cassiano Pereira meus maiores incentivadores que sempre me apoiaram em toda trajetória escolar e acadêmica, dando força e vibrando a cada nova conquista. Vocês são minha maior inspiração. Espero que vocês compreendam os momentos de ausência;

À minha querida e única irmã, Wanessa Leandro Pereira, amiga e companheira de todos os momentos, inclusive os de discussões teóricas que ajudaram na construção desse trabalho. O prazer da sua convivência e as trocas de experiência sempre me faz crescer. Sou grata pela sua existência em minha vida;

Ao meu amado esposo, Carlos Moura de Resende Filho, fiel companheiro no amor e na academia. Sou grata por estar comigo nos momentos alegres e tristes e, principalmente, nos de ansiedade e angústias. Seu apoio e incentivo foram primordiais para a realização de mais essa etapa. Os momentos de renúncia foram mais prazerosos ao seu lado. Obrigada por tudo;

A todos os meus familiares por sempre estimular e apoiar meus objetivos. Para mim, família é tudo. Obrigada por todo o apoio e espero que me perdoem os momentos que me distanciei de vocês;

Aos amigos da turma 31, em especial, Ramon Alcântara, Adélia Clementino, Dalva Regina e Amanda Galvíncio pelos momentos compartilhados com vocês e por participarem com contribuições valiosas para a construção desse trabalho. Obrigada pela força durante esses dois anos, vocês foram muito importantes nessa trajetória;

Aos meus amigos de grupo de estudos, Luiz Mário Dantas Burity e Evelyanne Nataly Cavalcanti, por todo apoio, toda força e contribuições maravilhosas que vocês fizeram durante o período do mestrado. Tenho um carinho muito especial por vocês;

Às amigas Erinalva Lopes, Vânia Cristina e Rosângela Chrystina pelas palavras de incentivo e pela ajuda durante esse percurso, pessoas que me auxiliaram tanto academicamente quanto pessoalmente nos momentos de dificuldade;

À amiga Anne Kelly do Nascimento, por ter me acompanhado em todos os momentos desde a graduação em Pedagogia e pela força e confiança depositada em mim. Sempre grata por nossa amizade que agora se estende ao mestrado também. Obrigada;

À Professora Vivia de Melo Silva por ter me acolhido na disciplina História da Educação I, do curso de Pedagogia, para realizar o estágio docência, no qual vivenciei profícuas experiências no que se refere ao ensino superior. Além disso, sempre se fez presente nos momentos de angústias, dando força e incentivo para o meu crescimento intelectual. Você é um exemplo para mim. Obrigada por tudo;

Aos professores e professoras do PPGE pelo estímulo e exigências cobradas no curso das disciplinas, em especial às Professoras Dr^a Cláudia Engler Cury, Maria Lúcia Nunes e ao Professor Dr^o Charliton José dos Santos Machado pelas profícuas considerações realizadas que ajudaram no amadurecimento do trabalho;

Ao meu orientador, Professor Dr^o Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, faltam adjetivos para qualificar a sua importância na minha trajetória acadêmica. Você é o maior exemplo de competência, dedicação, paciência, postura ética e sabedoria que me incentivou desde a graduação, quando ainda dava os primeiros passos na pesquisa em História da Educação, apostando sempre no

meu crescimento intelectual. Mestre, pai, amigo ainda é pouco para expressar o que você representa para mim. Serei sempre grata por todas as leituras atentas, críticas, contribuições, conselhos e apostas depositadas em mim. Muito obrigada por tudo!

À Professora Dr^a Flávia Obino Corrêa Werle por ter aceitado, tão gentilmente, o convite para a leitura e apreciação desse trabalho;

Ao Professor Severino Silva por ter aceitado participar da banca de qualificação e defesa e pelas importantes contribuições nesse trabalho;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE pelo apoio e por serem tão prestativos e carinhosos comigo, em especial, a Samuel Rodrigues da Rocha;

A CAPES, pelo apoio financeiro à pesquisa;

Enfim, a todos que confiaram em mim, sem dúvida, esse estímulo foi primordial para que eu atingisse mais esse objetivo.

Obrigada a todos!

RESUMO

O presente estudo se inscreve no campo da História da Educação, mais especificamente no âmbito das pesquisas em torno da história da educação rural. Tem como objetivo analisar os projetos educacionais brasileiros e paraibanos destinados ao meio rural, em termos de sua importância no contexto nacional-desenvolvimentista, no período de 1946 a 1961. Tal recorte temporal tem como referência o ano da publicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e o segundo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dois marcos legais no âmbito das políticas públicas em educação. Nesse sentido, buscamos ainda neste estudo analisar a educação rural na Paraíba, discutindo acerca das ações educacionais para o meio rural que reverberavam, quase sempre, no discurso da necessidade de fixar o homem no interior e de mantê-lo vinculado a terra. Para tanto, trabalhamos com diversos tipos de fontes tendo como principal delas o *Jornal A União*, além das mensagens dos presidentes e governadores, leis, decretos, fotografias entre outras, bem como a análise bibliográfica acerca do tema. Para tanto, foram fundamentais as leituras que realizamos dos trabalhos de Castro (1997), Pinheiro (2002), Saviani (2008), Werle (2010), Faria Filho (2011), entre outros. A pesquisa foi desenvolvida tomando como referência as ideias de Hobsbawm (1998) ao tratar das continuidades e descontinuidades do processo histórico e Gramsci (1995 e 1998), especialmente no que tange ao papel dos intelectuais como organizadores da cultura. Destarte, acreditamos que a educação rural paraibana, nesse período, foi alvo de uma preocupação mais contundente por parte dos gestores públicos, todavia, não ocorreu uma plena aderência a um modelo específico de escola, uma vez que os modelos pedagógicos continuaram subordinados ao currículo do meio urbano. Entretanto, para suprir essa lacuna e tentar “fixar o homem ao campo” foram lançadas uma série de instituições auxiliares de ensino rural, a exemplo do cinema e rádio educativos, dos clubes agrícolas, das semanas ruralistas, das missões rurais e das campanhas contra o analfabetismo, que atuaram de forma pontual sobre as problemáticas que envolveram a organização da educação e do ensino rural. No entanto, todas essas ações não passaram de estratégias que a estrutura de poder (governo, igreja e latifundiários) utilizou para burlar ou minimizar as tensões e conflitos sociais provocados pela forma de ocupação e utilização da terra. Esse problema interferia, e ainda interfere, no desenvolvimento pleno da educação rural, qual seja: a não realização plena de reforma agrária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Rural. Nacional - Desenvolvimentismo. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study falls within the field of History of Education, more specifically in the field of research about the history of rural education. Aims to analyze the educational projects and Brazilian Paraíba intended for rural areas, in terms of its importance in the national context, in the period 1946-1961. This time frame has as reference the year of publication of the Organic Law of Agricultural Education and the second, the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education, two legal frameworks in the context of public policies in education. Accordingly, we seek to further analyze this study rural education in Paraíba, discussing about the educational activities for rural areas that reverberated almost always in the discourse of the need to fix the man inside and keep it tied to the land. Therefore, we work with all types of sources having as main one newspaper “A União”, besides the posts of presidents and governors, laws, decrees, among other photographs, as well as the literature review on the topic. For that, we do key readings from the works of Castro (1997), Pinheiro (2002), Saviani (2008), Werle (2010), Faria Filho (2011), among others. The research was conducted with reference to the ideas of Hobsbawm (1998) to address the continuities and discontinuities of the historical process and Gramsci (1995 and 1998), especially in regard to the role of intellectuals as organizers of culture. Thus, we believe that education rural Paraíba, in this period, was the target of a concern more strongly by public managers, however, there was a full adherence to a specific model of school, since the pedagogical models remained subordinate to the curriculum urban. However, to fill this gap and try to “fix the man in the field” were released a series of teaching aids rural institutions, such as the educational film and radio, clubs agricultural weeks of large farmers, the rural missions and campaigns against illiteracy, who acted in a timely manner about the issues involved in the organization of education and rural education. However, all of these actions have not gone strategies that the power structure (government, church and landowners) used to circumvent or minimize social tensions and conflicts caused by the way the occupation and use of land. This problem interfered, and even interfere in the full development of rural education, namely: non-fulfillment of the agrarian reform.

KEYWORDS: Educational Policies. National Developmentalism. Rural Education.

LISTA DE SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito Rural
CA	Clube(s) Agrícola(s)
CAE	Clubes Agrícolas Escolares
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DERPS	Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo
EAN	Escola de Agronomia do Nordeste
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
JK	Juscelino Kubistchek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOEA	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
LOEP	Lei Orgânica do Ensino Primário
MEB	Movimento de Educação de Base
ONU	Organização das Nações Unidas
SEAV	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SIA	Serviço de Informação Agrícola
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional
SIREPA	Sistema Rádio-Educativo da Paraíba
SSR	Serviço Social Rural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (IMAGENS E FOTOGRAFIAS)

Imagem 1	Capa do livro A Escola Rural de Sizenando Costa (1941).	94
Imagem 2	Projeto de Escola Rural proposto por Sizenando Costa.	97
Imagem 3	Escola Rural de Gravatá, no município de Guarabira.	107
Imagem 4	Escola Rural de Coêlhos, município de Areia.	117
Imagem 5	Escola Rural de Lagoa Queimada, município de Taperoá.	117
Imagem 6	Visita do Governador Pedro Gondim à Escola Rural Distrito de Cajá.	119
Imagem 7	As professoras Isa Santiago e Maria das Neves Padilha concedendo entrevista ao Jornal A União.	132
Imagem 8	Dois aspectos do Curso de Orientação Educacional.	134
Imagem 9	Professora no momento em que ministrava a aula no auditório do Instituto de Educação.	135
Imagem 10	Professoras assistindo aula, no auditório do Instituto de Educação.	135
Imagem 11	Atividades do Clube Agrícola Infantil, em Mandacaru e do Clube Agrícola do Varjão.	149
Imagem 12	Exposição de produtos agropecuários na semana ruralista, 1948, na Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros.	155
Imagem 13	Alguns aspectos da sessão inaugural da Semana Ruralista de Areia.	159
Imagem 14	Estudantes da Escola PIO XII desfilando pelas ruas da cidade, no encerramento da 1ª Semana Ruralista de Serra Branca.	161
Imagem 15	Projeção de películas instrutivas para pais e crianças, no Centro Social de Cruz das Armas, por meio do Cinema Educativo.	171
Imagem 16	Entrega de aparelhos rádio receptores pelos diversos núcleos populacionais do estado.	173
Imagem 17	Página da coluna A União Agrícola.	176

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1	Mapa Conceitual elaborado a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946.	51
Quadro 1	Demonstração do resultado dos cursos de alfabetização de adultos do Estado da Paraíba, no período de maio a novembro de 1948.	73
Quadro 2	Investimentos nacionais destinados a três tipos de escolas em 1952.	81
Quadro 3	Quadro de distribuição de 800 prédios escolares rurais pelos municípios paraibanos, proporcionalmente à sua área e à sua população.	108
Quadro 4	Demonstrativo da porcentagem de analfabetos em cada município da Paraíba e quantidade de escolas de alfabetização destinadas para cada um deles.	181

SUMÁRIO

RESUMO	10
ABSTRACT.....	11
LISTA DE SIGLAS	12
LISTA DE ILUSTRAÇÕES (IMAGENS, FOTOGRAFIAS)	13
LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS	14
 CAPÍTULO 1	
DAS PRIMEIRAS IDEIAS AOS PASSOS DA PESQUISA.....	17
1.1 Definição do objeto, da periodização e objetivos da pesquisa	17
1.2 A perspectiva interpretativa	26
1.3 O percurso metodológico e as fontes.....	33
 CAPÍTULO 2	
O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO E A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: o ensino agrícola e a alfabetização de adultos	40
2.1 As políticas educacionais destinadas à educação rural: o ensino agrícola	45
2.2 As campanhas de combate ao analfabetismo no meio rural	71
 CAPÍTULO 3	
EDUCAÇÃO RURAL: de um projeto de ensino rural primário à sua efetivação na Paraíba	89
3.1 Sizenando Costa: principal propagador do ensino rural na Paraíba	92
3.2 O ensino rural primário na Paraíba: um novo tipo de escola destinada ao homem do campo	100
3.3 De professores leigos aos investimentos em ações voltadas para a formação de professores rurais na Paraíba	121

CAPÍTULO 4	As instituições auxiliares do ensino rural paraibano.....	140
	4.1 Os Clubes Agrícolas Escolares e a criação de uma mentalidade ruralista	142
	4.2 As semanas ruralistas como espaço de difusão dos ensinamentos rurais	153
	4.3 O cinema e a radiodifusão a serviço da campanha educativa para o meio rural	165
	4.4 As Missões Rurais e a Educação de Adultos no interior paraibano.....	177
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
6	REFERÊNCIAS E FONTES	198

CAPÍTULO 1

DAS PRIMEIRAS IDEIAS AOS PASSOS DA PESQUISA

1.1 Definição do objeto, da periodização e objetivos da pesquisa

O presente estudo foi fundamentado levando em consideração as lacunas ainda existentes no que concerne a pesquisa voltada para a história da educação rural. Sendo assim, o interesse em investigar essa temática começou a se esboçar a partir de reflexões realizadas no decorrer do Curso de Pedagogia, bem como da participação enquanto pesquisadora de Iniciação Científica - PIBIC-UFPB, na pesquisa intitulada: *Grupos Escolares e Escolas Rurais na Paraíba: interfaces histórico-educacionais na cidade e no campo (1930-1937)*¹, no qual nos detemos a discutir como se configurou a educação rural na Paraíba no período mais conhecido pela historiografia como a primeira fase da “Era Vargas”.

Essa experiência com o universo da pesquisa me aproximou² do campo da História da Educação rompendo com o enfoque tradicional que aborda a sequência cronológica e linear dos fatos histórico-educacionais, ainda muito divulgados, principalmente, no âmbito das disciplinas de História da Educação dos cursos de pedagogia. Em contrapartida, vivenciei o contato com reflexões críticas tanto acerca da produção historiográfica, quanto das fontes por mim consultadas durante o desenvolvimento do projeto acima mencionado. Esse contato inicial com a pesquisa foi profícuo para o meu amadurecimento intelectual, uma vez que possibilitou o contato com vários autores, obras, textos, teorias, metodologias de pesquisa, campo de pesquisa entre outros materiais e espaços que fomentam o crescimento acadêmico, deixando-nos, de certo modo, encantados com o mundo da pesquisa.

¹O referido projeto foi orientado pelo Prof. Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, com vigência no período de 2008 a 2010 e se debruçou em compreender como se configurou a educação na Paraíba para a cidade, por meio dos grupos escolares e para o campo com as escolas rurais.

² Informo ao leitor que, neste primeiro capítulo, utilizei a primeira pessoa do singular por entender que as reflexões aqui empreendidas estão vinculadas a minha própria experiência e trajetória de vida. Nos outros capítulos utilizei sempre a primeira pessoa do plural.

Lembro-me com veemência da primeira resenha escrita tomando como referência o filme *Uma Cidade sem Passado*³, no qual se desenrola uma trama que demonstra o *métier* do historiador, evidenciando a persistência da protagonista (Sônia) na procura pelas fontes, bem como o cruzamento delas no sentido de se aproximar do passado de sua cidade. Esse primeiro contato com o filme me fez refletir sobre o ofício do historiador e me proporcionou tecer relações a pesquisa que estava desenvolvendo sobre a educação rural na Paraíba, atentando para vários pontos importantes na pesquisa em História da Educação como o contato e a insistência em busca das fontes, o cruzamento delas, a percepção de que o silêncio pode nos falar mais do que inúmeras palavras entre outros aspectos que me inclinaram para a construção mais crítica da pesquisa.

Em meio a tantos atributos necessários para a formação do pesquisador também foi imprescindível à leitura do livro *História da Educação*⁴, que me possibilitou conhecer a História de forma mais dinâmica e relacionada às nossas vivências enquanto alunos e professores, mostrando que a História da Educação também é um campo fecundo, e

nos permite ver que, em outros lugares, culturas e em outras épocas, ou aqui perto de nós, a educação, de modo geral, e a escola, em particular, têm mudado, mas parecem manter alguns elementos intocados que, surpreendentemente, são os mesmos, aqui, em 2001, lá, em 1915. A História, dessa forma, ajuda-nos a olhar nossa realidade com paciência: afinal, as coisas demoram muito a mudar. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 17)

Por meio de sua narrativa histórica, o livro revela muitos aspectos sobre o campo da História da Educação, possibilitando, assim, pensar sobre as inúmeras pesquisas relacionadas à nossa prática educacional. O livro ainda historia o seu surgimento enquanto disciplina escolar, os seus personagens e o sentido de se construir significativos aspectos sobre o passado de nossa educação. Nesse interim, também me inseri no Grupo de Estudos e Pesquisas

³Filme alemão lançado no ano de 1990, com direção de Michael Verhoven que traz como mote a história de uma jovem pesquisadora chamada Sonia Rosenberger que decide desvendar a história de sua cidade natal durante o III Reich, trazendo uma mistura de persistência do pesquisador, resgate da memória e uma busca incessante pelos documentos que pudessem construir essa história.

⁴ Cf. Lopes; Galvão (2001).

História da Educação da Paraíba, vinculado ao HISTEDBR⁵. Por meio de suas reuniões, debates, discussões dos trabalhos, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado, organização de eventos científicos entre outras ações tive a oportunidade de aprimorar as discussões escritas e orais no campo da História da Educação, levando em consideração o contato com professores renomados na área e que pesquisam diversas temáticas, que proporcionam a vários jovens iniciadores na pesquisa científica compreender mais profundamente os ofícios do historiador, bem como o aprofundamento teórico e metodológico nessa arena. Sendo assim, destacamos aqui o grupo de estudo como principal meio de incentivo e mediador de questionamentos sobre diversas temáticas do campo da História da Educação, já que por meio das leituras atentas e críticas dos textos, bem como pelos debates travados, sempre eram trazidas à memória novas inquietações acerca da educação rural, instigando-me a conhecer mais detidamente como ela se configurou na Paraíba.

É mister destacar também que a participação em eventos científicos da área e a exposição e discussão dos trabalhos realizados foram significativos para o aprofundamento teórico-metodológico e do tema, abrindo caminho para novas problemáticas e despertando a visão de pesquisadora reflexiva. Munida de todas essas experiências, encontrei uma seara fértil e carente de investigações, já que a temática abordada no projeto de iniciação científica, a educação rural paraibana, ainda era pouco estudada por pesquisadores locais. Sendo assim, as discussões, o contato com os arquivos, com as bibliotecas, com os grupos de estudos foram fundamentais para a construção desse trabalho e de outros, uma vez que todas essas experiências vivenciadas

⁵ Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação”, vinculado à Faculdade de Educação - UNICAMP reúne pesquisadores da área de História da Educação com grupos de pesquisa em vários estados brasileiros, tendo como coordenador geral o Prof. Dr. Dermeval Saviani e Coordenador Executivo o Prof. Dr. José Claudinei Lombardi. Para maiores informações sobre o grupo acesse: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/sobre-nos.html>. Localmente recebe a denominação Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação na Paraíba – HISTEDBR-PB, (Diretório do CNPq) e é coordenado, desde o dezembro de 2012, pelo Prof. Dr. Jean Carlo de Carvalho Costa. Este estudo também esteve vinculado ao Projeto Interinstitucional de Pesquisa intitulado: História da Escola Primária no Brasil: investigações em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961). Edital Universal MCT/CNPq nº 014/2010, coordenado nacionalmente pela Professora Dra. Rosa Fátima de Souza. Participam do Projeto 14 unidades da federação. Na Paraíba, o referido Projeto é coordenado pelo Professor Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, no qual participei como Assistente de Pesquisa.

durante mais de dois anos de pesquisa terminou com a produção de um trabalho monográfico⁶, o qual foi um desdobramento da pesquisa realizada na iniciação científica, bem como a publicação de vários artigos publicados sobre o tema.

Tomando como referência essa experiência no projeto supracitado fomos instigados a pesquisar com mais afinco sobre a História da Educação na Paraíba, mais detidamente sobre as políticas educacionais voltadas para o meio rural no período que compreende de 1946 a 1961, com o intuito de dar continuidade ao estudo já iniciado.

A escolha por essa periodização deve-se ao fato que esse foi um momento em que o Brasil e, conseqüentemente, a Paraíba sofreu mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais que refletiram diretamente na implantação de políticas voltadas para a área educacional, principalmente, a partir dos anos de 1950 quando ocorreu um aprofundamento do problema do êxodo rural e algumas ações educativas foram sendo discutidas e efetivadas no intuito de fixar o homem ao campo. Assim, a delimitação da periodização consiste, inicialmente no ano de 1946, já que se constituiu num marco tanto político quanto educacional para o país. Marco político no sentido de que a partir daquele ano se iniciou um novo momento político-institucional, com o fim do Estado Novo, ou seja, o Brasil passou por um processo de redemocratização, após oito anos vivenciando uma ditadura. É importante considerar também que a partir do referido ano iniciou-se no país uma onda de otimismo no que concerne ao melhoramento e desenvolvimento das ações direcionadas para a liberdade, para a mudança de um país que esteve amarrado aos ideais da ditadura, para uma nação mais autônoma e capaz de crescer livremente em todos os âmbitos da sociedade, seja ele político, social, econômico e educacional. Consideramos, também, um marco educacional por ter sido o ano de publicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola – LOEA, ou seja, do Decreto-Lei 9.613 de 20 de agosto de 1946. Nesta última esfera,

⁶ A monografia se constituiu no trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia, ocorrido em 2010, intitulada: *Experiências Educacionais na Paraíba para o meio rural (1930-1937): ações civilizadoras, profissionalizantes e disciplinadoras*, orientada pelo mesmo professor Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro.

destacamos avanços significativos para a educação brasileira, em especial, para o campo do ensino rural.

Nessa linha de raciocínio, inferimos que naquele novo cenário político e institucional, discussões e debates foram travados impulsionando ações destinadas a possibilitar maior organicidade a todos os níveis de ensino, entre eles o ensino agrícola. Segundo Andreotti, (2010, p. 110)

a legislação educacional, ainda com o nome de Leis Orgânicas de Ensino, concretizou a participação da União na regulamentação dessas modalidades de ensino determinando [diversas] medidas [para o campo educacional].

Apesar de se constituir uma importante referência legal para o ensino profissional rural, a referida lei também influenciou outros segmentos do ensino rural, tais como os de níveis primário, secundário e o normal, por meio de seus cursos que mantinham estreita relação com esse ideário educacional voltado para as questões do meio rural.

É importante salientar ainda que nesse mesmo ano outro fator foi decisivo para o âmbito educacional - a promulgação da Constituição de 1946 - que ressaltou novos encaminhamentos relativos à educação e a cultura. As constituições brasileiras muito nos falam acerca dos avanços e/ retrocessos na educação, uma vez que acompanham os interesses políticos e ideológicos de cada época, interferindo decisivamente nas políticas educacionais implantadas. Tomando como indicativo as interpretações realizadas por Carvalho e Campos (1991, p. 17), acredito que

A lei básica de 1946, que durou vinte anos, representou um esforço bem sucedido no encaminhamento de nossos problemas jurídicos, com proveitosas incursões nos campos das conquistas sociais e uma penetração sensível nos domínios da educação, da cultura e do funcionalismo público.

Nesse sentido, foi imperativo tomar como ponto de partida também a Constituição de 1946, no intuito de perceber as ações que foram destinadas à educação e especialmente ao ensino rural, arrolando as inovações encontradas nela com informações outras, advindas, por exemplo, da LOEA (1946), entendendo os pontos que se assemelham e divergem entre elas.

O outro limite de nossa periodização foi escolhido em virtude da publicação, em 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Tal fato consiste num momento extremamente profícuo para a história da educação brasileira, uma vez que essa é a primeira sanção da lei que iria reger todo o processo educacional no país. Outrossim, a LDB de 1961 esteve imbricada à Constituição de 1946, uma vez que “a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946” (SAVIANI, 2008, p. 6), já que a mesma possibilitou que a União fixasse as diretrizes e bases da educação nacional, dando respaldo, inclusive, para a formação e sistematização do conhecimento dos vários ramos do ensino, segundo as orientações do poder público. Ainda é importante frisar que as leis orgânicas, instituídas inicialmente no Estado Novo, influenciaram posteriormente a promulgação da LDB de 1961, já que tanto aquelas quanto esta se configuraram como legislações de caráter nacional. Nesse sentido, consideramos quase impossível dissociar esses dois acontecimentos que marcaram a trajetória da educação brasileira. A partir da estreita relação desses eventos, salientamos ainda que o primeiro projeto da nova lei foi realizado dois anos após a promulgação da Constituição de 1946, por meio do Ministro Clementino Mariani e veio no sentido de dar continuidade a alguns encaminhamentos propostos, sobretudo, na área da educação. Todavia, o projeto ficou arquivado por cerca de nove anos e apenas em 1957, o então deputado federal Carlos Lacerda retomou o projeto dando prosseguimento às ideias postas *a priori*, com certa ênfase na defesa de uma escola democrática, porém, havia ainda um forte embate entre o público e o privado (PINTO, 2008, p. 18). Para Saviani (2008) foi possível perceber uma mediação, na nova lei aprovada, entre o projeto original e o substitutivo de Carlos Lacerda. Em outras palavras, o autor quis enfatizar que a LDB, de 1961, deveria ter sido estabelecida levando em consideração apenas um ponto de vista ideológico acerca das questões que envolviam a educação.

Do ponto de vista da educação rural, a “Lei 4.024/61, considerada a primeira LDB, continuou negando a existência da diversidade no meio rural brasileiro, pois a escola estava condicionada às intencionalidades capitalistas”. (NASCIMENTO, 2009, p. 183). Com a promulgação da LDB de 1961 a educação rural continuou sofrendo as discriminações já existentes em

governos anteriores, não apresentando grandes avanços com a nova lei. Nesse sentido, fica explícita

[...] a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábito, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. (LEITE, 1999, *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, é importante perceber que mesmo não trazendo avanços significativos para o ensino rural brasileiro, a LDB (1961) serviu de estímulo para o surgimento de movimentos de resistência, a exemplo das Associações Rurais e, posteriormente, as Ligas Camponesas que tiveram grande repercussão tanto em nível local como nacional.

Destarte, esse marco educacional serve de balizamento para a reflexão da não efetivação dos direitos em prol de um sistema nacional de educação que atendesse, de fato, todos os segmentos do ensino, atentando para as suas singularidades e para uma democratização real e consistente, especialmente, no que concerne ao ensino voltado para as populações rurais, a qual foi, na maioria das vezes, esquecida perante as políticas educacionais implantadas pelos governos brasileiros.

Outro aspecto que consideramos relevante destacar neste estudo é a problemática do êxodo rural, uma vez que esse fenômeno muito influenciou as próprias políticas destinadas à educação no meio rural. O êxodo rural no Brasil começou a se acentuar a partir da década de 1940 e tomou proporções ainda maiores nas décadas subseqüentes, ou seja, anos de 1950 e 1960.

É importante salientarmos que as décadas acima mencionadas foram marcadas pelo crescente processo de industrialização, especialmente na região sudeste do Brasil e nas maiores cidades do nordeste. Ao mesmo tempo se intensificou o processo de urbanização em quase todas as cidades e capitais brasileiras, incluindo aquelas de porte médio tais como: João Pessoa e Campina Grande e Guarabira. (PINHEIRO, 2002).

As possibilidades de melhores condições de vida levaram a parte significativa da população rural a migrar de uma região para outra, de um

estado para outro, ou simplesmente do campo para as cidades, com vistas a usufruir de melhores empregos, moradia, educação, saúde entre outros. Nesse ínterim, a relação entre desenvolvimento econômico e densidade demográfica passou a ser alvo de inquietações por parte dos gestores públicos.

Assim, o período caracterizado como pós 1930 foi marcado

por um forte crescimento vegetativo e amplos deslocamentos populacionais rumo às cidades, que teve o papel de viabilizar um modelo de desenvolvimento espacialmente concentrado, com um mercado urbano relativamente reduzido, apoiado em amplos recursos naturais e na extrema pobreza da população rural. (PATARRA, 2003, p. 18).

Todos esses fatores levaram a um permanente processo de desruralização da população brasileira, causada principalmente, pelas migrações de nordestinos para o centro-sul do país. Sendo assim, foram

sucessivos ciclos regionais de movimentos rural-urbanos, caracterizados, na década de 50, por um enorme êxodo rural de Nordestinos (dos 10,8 milhões de migrantes rurais brasileiros dessa década, quase metade - 47,6% - vinha do Nordeste), e, no conjunto, como decorrência de vários fatores, entre eles a construção da Belém-Brasília, da nova Capital Federal, das grandes migrações para as áreas metropolitanas e mesmo as migrações para o trabalho na colheita de café em São Paulo e no norte do Paraná, além de grandes secas no Nordeste. (CAMARANO e ABRAMOVAY, 1998, p. 51).

Acompanhando esse movimento, é necessário considerar também uma acentuada migração inter-regional, ou melhor, no interior da própria região Nordeste, levando em consideração que, nos anos 1950, o setor industrial dinamizou a produção de bens duráveis e não duráveis, com acentuada ênfase na construção civil, na metalurgia, na de eletrodomésticos, na petroquímica entre outros, gerando a criação de pólos industriais, nas proximidades de Salvador, Recife, e em Fortaleza, através de incentivos fiscais. (PATARRA, 2003).

Delimitando essas migrações, destacamos o processo migratório rural-urbano dentro do próprio estado da Paraíba, mesmo considerando um incipiente processo de industrialização se compararmos com os outros

estados, verificamos que esse foi primordialmente provocado pelos constantes e regulares períodos de estiagens e de secas intensas, além das precárias condições de vida. O intenso fluxo migratório ocasionou o inchaço das grandes cidades. Essas por sua vez passaram a exigir mão de obra qualificada para exercer funções tipicamente urbanas. (PINHEIRO, 2002).

Assim, ex-camponeses, trabalhadores do meio rural ou ex-pequenos proprietários de terras, homens e mulheres culturalmente vinculados a terra, não conseguiam, todos, serem incorporados ao setor produtivo dominante do meio urbano. Assim, nesse processo a maioria sem as tais qualificações, como por exemplo: saber ler, escrever e contar graficamente. Ficando, portanto, a margem da sociedade, socioeconomicamente falando. Tal movimento, ao mesmo tempo, que fortaleceu o processo de acumulação de capital, fomentou outro problema social – o empobrecimento das cidades.

Diante dessa conjuntura, muitas das ações educacionais foram direcionadas no sentido de tentar fixar o homem ao interior como forma de conter ou pelo menos minimizar esse grave problema social – o êxodo rural. Foi, portanto, considerando essas questões que percebi que ainda existe uma grande lacuna na produção sobre a história da educação paraibana, no que concerne especialmente a educação rural ou destinada ao homem do campo. Segundo Almeida (2005, p. 278), “os estudos sobre a história da educação rural no Brasil constituem uma área de investigação que ainda se situa na ‘marginalidade’”. O que constatamos é que há uma gama de pesquisas, em história da educação, voltadas para as questões urbanas, ignorando-se a importância de se estudar as práticas pedagógicas e as políticas educacionais destinados ao meio rural, com ressalvas a alguns estudos importantes, a exemplo de Werle (2010) que tem se dedicando as pesquisas em torno da educação rural, tomando como referências as experiências do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o estudo aqui abordado constitui-se relevante, uma vez que estimula o investimento em pesquisas na área, visto que ainda se conhece pouco acerca da educação rural, tanto em nível nacional como local.

Delimitado o nosso objeto de estudo essa pesquisa pretendeu compreender a educação rural como uma política destinada a “fixar o homem ao campo”, a partir de 1946, passando pela década de 1950, momento em que o país levantou a bandeira de um ideal de desenvolvimento para o progresso,

com base fortemente marcada pelo populismo, conforme aponta parte significativa da historiografia. Para tanto, nosso objetivo geral consistiu em analisar os projetos educacionais brasileiros e paraibanos destinados ao meio rural, em termos de sua importância no contexto nacional.

Além disso, procurei perceber as particularidades da educação rural paraibana confrontando com o projeto de educação rural brasileiro. Para atingir esse objetivo geral foi necessário traçar os objetivos específicos, a saber: discutir, a partir da bibliografia consultada e das fontes, o contexto político-educacional do Brasil e da Paraíba no referido período, centrando a análise no ensino rural e conhecer, mais detidamente, como se configurou a educação rural na Paraíba, apontando suas especificidades. Para dar respostas a esses objetivos foi primordial trabalhar a partir de alguns referenciais interpretativos que apresentarei, de forma mais consistente no item que se segue.

1.2 A perspectiva interpretativa

No decorrer de toda pesquisa, para análise e interpretação de fontes, bem como na produção do conhecimento seja ele educacional e/ou histórico, é interessante optarmos por algumas perspectivas teórico-metodológicas a fim de se ter um maior respaldo na elaboração do texto a partir das informações já recolhidas. É sabido, porém, que especificar essas tendências teóricas não é tarefa das mais simples, mas constitui-se num trabalho profícuo e significativo, tendo em vista as inúmeras correntes teórico-metodológicas conhecidas. Nesse sentido, primar por esses aspectos me possibilitou a realização de uma pesquisa e, posteriormente, a produção de um saber com maior segurança e rigor científico.

Assim, dentre as várias perspectivas teóricas existentes, optei pelo domínio da História Social, crítica e problematizadora, uma vez que me proporcionou compreender a situação educacional, ou melhor, escolar de homens e mulheres, oriundos do meio rural, portanto, sujeitos históricos situados em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, centramos a nossa discussão histórico-educacional como parte constitutiva da história social paraibana. Todavia, não foi tarefa das mais simples delimitar o que é estritamente social, ou seja, é difícil distinguirmos os limites deste do cultural,

do político ou do econômico, uma vez que todos rebatem, necessariamente, na vida social dos sujeitos coletivos ou individuais.

Assim, no contexto do crescimento dos estudos voltados para as especificidades, para o particular, ou para o indivíduo, Burke (2005) assinala que ocorreu uma “revolução historiográfica”. O autor, todavia, também afirma que ainda há uma disputa teórica a partir do crescimento da Nova História Cultural, acreditando que mesmo com esse movimento ocorreu uma “vingança da história social”. Para ele, “não importa como descrevemos o que está acontecendo, se é a história social engolindo a história cultural ou o contrário, estamos assistindo ao aparecimento de um gênero híbrido.” (BURKE, 2005, p. 147). Todavia, é sabido que alguns historiadores enfatizam mais os aspectos culturais e outros mais os sociais. Aqui optei por dar mais ênfase aos aspectos sociais, sem, contudo, desconsiderar os elementos culturais que influenciaram a produção e organização do ensino e da escola rural.

Portanto, estamos pensando a História Social como aquela que se preocupa com os grupos sociais e aqui, neste estudo, trabalhamos especificamente com homens e mulheres originários do meio rural que receberam e sofreram as consequências derivadas das políticas de educação que foram direcionadas para eles.

Segundo Barros (2004, p.113), a

História Social pode dirigir a sua atenção para uma classe social, para uma minoria, para um grupo profissional, para a célula familiar – ou seja, para um subconjunto específico da sociedade. Neste tipo de enfoque, existem duas das divisões ou subconjuntos possíveis que perdem o seu caráter mais específico por se autoconstituírem de certo modo em totalidades: o estudo das ‘comunidades’ (rurais e urbanas) e o estudo das populações como um todo. Ou seja, em um caso dois subconjuntos que se complementam e que dividem a sociedade na dicotomia ‘rural/urbano’, e no outro caso um subconjunto que coincide com o conjunto universo da sociedade, e que chamamos de ‘população’.

Assim, acompanhamos os autores que buscaram dar ênfase aos aspectos sociais, como Edward. P. Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, historiadores ingleses que procuraram fazer uma história problematizadora do social. Por meio desses autores, percebemos uma nova história social

baseada no marxismo, não ortodoxa, que “foca seu interesse em temáticas ligadas às diferentes formas de resistência/infração, ao cotidiano, as particularidades que colaboram no entendimento do todo social” (LIMA, 2010, p. 24). Para tanto, os historiadores sociais ingleses incluem a cultura “em conexão com a consciência dos agentes históricos, seus projetos, suas representações.” (CASTRO, 1997, p. 112). Assim, trabalhar sob a perspectiva da História Social me possibilitou uma aproximação com a abordagem sociocultural sobre os enfoques econômico-sociais (CASTRO, 1997).

Atenta a esse movimento, busquei as conexões processuais da organização da educação rural paraibana com a estrutura da formação da sociedade tomando como referência os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais, bem como as *continuidades* e *descontinuidades* dos elementos que marcaram a sociedade, brasileira e paraibana, e as políticas educacionais voltadas para o ensino rural.

A educação rural paraibana se inclui no campo do social, já que não surgiu como uma necessidade natural, mas como uma precisão da sociedade humana, consolidando-se como produto social historicamente construído. Nesse sentido, é imperativo lembrar que a educação rural caminhou por espaços que refletiram uma educação institucionalizada imitando em muitos momentos os modelos de escolarização urbanos. Tal característica social-cultural e política que permeou as políticas educacionais voltadas para o meio rural sofreram uma influência histórica, marcada pela negação que espaços não urbanizados sofreram durante anos, ou seja, pelo descaso, o preconceito e estereótipos de inferioridade que terminou por não promover o desenvolvimento em todos os setores, inclusive no âmbito educacional.

Porém, não podemos perpetuar a ideia de que existiu apenas uma conformação desse público em relação à falta de investimentos e ações que atendessem, de fato, suas singularidades. A educação promovida no meio rural também perpassou por movimentos educacionais não formais⁷, por meio de semanas ruralistas, associações rurais (Ligas Camponesas), missões rurais destinadas à educação de adultos, clubes agrícolas escolares entre outras

⁷ Segundo Costa e Menezes (2011), uma das formas de fugirmos da perspectiva da história tradicional, no âmbito da história da educação e nos aproximarmos da perspectiva da história social é trabalharmos com os aspectos relacionados com a história da educação não formal.

manifestações que reverberaram como tipos de práticas pedagógicas, produto do meio social que dialogou também com uma série de particularidades as quais identificam a população rural brasileira e, paraibana, também como diferenciada, daquelas localizadas nos centros urbanos. Ocorreram assim, movimentos de luta e resistência, alguns de forma tímida e outras de tamanha proporção que repercutiram nacionalmente, principalmente no final da década de 1950 e início dos 1960. Foram nessa perspectiva também se delineando nos espaços rurais formas de superar o atraso e a marginalização pelas quais estiveram submetidos os povos vinculados ao trabalho na terra.

Assim, acompanho as ideias de Magalhães (2004, p. 20) acerca da educação enquanto

processo de formação, conhecimento, maturação, sociabilidade, subjetivação/personalização, a educação é percurso, é construção pessoal; interativa, a educação é processo/constructo de humanidade. [...] Como projeto social, a educação é processo de humanidade e via de humanidade.

Ainda, segundo Faria Filho (2011), na obra *Pensadores Sociais e História da Educação*⁸, ao analisar a contribuição de Thompson para a História da Educação remete ao texto publicado por Thompson que se refere ao trabalho intitulado “Educação e Experiência”⁹, no qual o autor traz a discussão acerca de uma educação inovadora para a época e que extrapola os limites da escola e da sala de aula, no sentido de compreender que a educação se faz no âmbito das relações sociais mais amplas.

Imbuída desse movimento e tomando como referência a educação como projeto social busquei neste estudo analisar as iniciativas locais no intuito de dar um novo significado acerca das vivências ocorridas no ensino rural paraibano. Para tanto, descobri que entre outros intelectuais que se envolveram com a problemática da educação no meio rural, o professor Sizenando Costa que foi um propagador do ensino rural preocupado em

⁸ A referida obra é uma produção de Luciano Mendes de Faria Filho (2011) e discute acerca das contribuições de autores, que versam com base na História Social, a História da Educação, a exemplo de: Edward Palmer Thompson, Karl Marx, Emile Durkheim, Antonio Gramsci, Walter Benjamin, Norbert Elias entre outros que seguem a linha da abordagem social.

⁹ Segundo Faria Filho (2011) esse foi o único texto que Thompson escreveu exclusivamente tratando da educação.

atender as singularidades da realidade paraibana e acompanhou, inclusive, uma mobilização nacional inspirada por intelectuais ruralistas como Sud Menucci e Alberto Torres. Na Paraíba, o referido intelectual escreveu o livro *Escola Rural*, que discute acerca de uma “escola verdadeiramente rural”, padronizada e voltada, prioritariamente, para atender a vocação eminentemente agrícola do Brasil e ao mesmo tempo incentivar o desenvolvimento rural paraibano. Segundo Werle e Metzler (2010, p. 22), “a intelectualidade brasileira, de diferentes áreas de conhecimento, auxiliou na interpretação e disseminação desta ideia da vocação agrária do país”.

Envolvida teoricamente com essa discussão e naturalmente com as iniciativas em relação à escolarização no meio rural, procurei enfatizar neste estudo certas especificidades políticas e culturais, ou seja, com o processo de constituição e organização resultante da ação pública que foi destinada ao meio rural, considerando as características específicas de uma determinada cultura “rural” que projeta ou faz mostrar um tipo de sociedade carente de educação escolar.

Todavia, é possível, aqui e agora, já indicar para o leitor que ocorreu na Paraíba investimentos no âmbito do ensino rural mais voltado para a educação profissional, principalmente após a efetivação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), em 1946. Essa inclinação por esse ramo do ensino, que perpassou outros níveis, tais como: o secundário, o agrícola, o comercial e o industrial, acompanhou o movimento de constituição de uma nação baseada no desenvolvimento e progresso industrial fortemente fixada nos anos 1940 e 1950. Assim, era preciso formar a população para setores estritamente profissionais, ou seja, mão de obra qualificada que possibilitasse sustentação aos ideais do governo na época. Nesse sentido, apesar dos avanços na educação agrícola em decorrência da LOEA, não podemos deixar de enfatizar a “falsa democracia escolar” que fora tão preconizada logo após o fim do Estado Novo e que foi amplamente propagandeada até as vésperas do segundo golpe de Estado ocorrido, em 1964. Essa falsa democracia escolar na verdade encobriu a “dualidade” na organização escolar que previa dois tipos de escolas, uma voltada para os interesses da elite e outra destinada às classes subalternas, estando nelas os segmentos sociais populares vinculados ao trabalho no meio rural. Nessa perspectiva era necessário formar as camadas

populares para o trabalho, ou melhor, para a produção. Foi com essa linha de raciocínio, que busquei em Gramsci a interpretação que faz sobre essa forma de organização escolar. Segundo ele,

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido do governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessária ao fim de governar. (GRAMSCI, 1995, p. 137).

Assim, tomando como referência esse aspecto, compreendo que a correlação de forças políticas se modifica e fica à mercê do grupo hegemônico que tem nas mãos o controle de boa parte da estrutura de poder, intervindo, decisivamente, na estrutura estatal, social, ou seja, na superestrutura, englobando aqui a educação rural que sofreu interferência das relações de produção próprias do sistema econômico capitalista. Sendo assim, acompanho alguns princípios apontados por Gramsci, como por exemplo, no que concerne “a relação das forças políticas: a avaliação do grau de homogeneidade, de autoconsciência e de organização alcançado pelos vários grupos sociais.” (GRAMSCI, 1988, p. 49).

Além disso, compreendo ainda que esse movimento é caracterizado por *permanências* e *mudanças*, que segundo Hobsbawm (1998), nos ajudam a pensar sobre as questões da temporalidade, bem como sobre as transformações e continuidades na educação rural, processadas durante o período de 1946 a 1961, no Brasil e na Paraíba. Nessa mesma linha de raciocínio pensamos que o passado é lembrado no presente, todavia na perspectiva da não linearidade histórica, ou seja, atentando no sentido de perceber não somente as mudanças, mas as continuidades, que são

produzidas na sociedade e que afetam diretamente a educação. Assim valendo-me do pensamento de Hobsbawm (1998, p. 22 e 23) considero que

Teoricamente, cada geração copia e reproduz sua predecessora até onde seja possível, e se considera em falta para com ela na medida em que falha nesse intento. Claro que uma dominação total do passado excluiria todas as mudanças e inovações legítimas, e é improvável que exista alguma sociedade humana que não reconheça nenhuma delas. A inovação pode acontecer de dois modos. Primeiro, o que é definido oficialmente como “passado” é e deve ser claramente uma seleção particular da infinidade daquilo que é lembrado ou capaz de ser lembrado. [...] Mas sempre terá interstícios, ou seja, matérias que não participam do sistema da história consciente na qual os homens incorporam, de um modo ou de outro, o que consideram importante sobre sua sociedade. A inovação pode ocorrer nesses interstícios, desde que não afete automaticamente o sistema e, portanto, não se oponha automaticamente à barreira. [...] Seria interessante investigar que tipos de atividades tendem a permanecer assim relativamente flexíveis, além daquelas que parecem negligenciáveis em um dado momento, mas podem se mostrar diferentes numa ocasião posterior.

Segundo Hobsbawm (1998), aceitar que é possível dominar o passado na sua totalidade, implicaria no entendimento da dificuldade de compreendermos toda e qualquer inovação. E isso excluiria a influência da experiência atual, portada pelo sujeito construtor do conhecimento histórico ao olhar para o passado. Com base nessa assertiva, também foi fundamental na construção histórica acerca da educação rural, atentando para a fixação do homem ao interior, observar as *continuidades* e *descontinuidades* no processo educativo aqui aludido.

Num primeiro momento, é imprescindível destacar no âmbito político que o período que marca o início da periodização desse trabalho, 1946, demonstra, ao mesmo tempo, uma *descontinuidade* político-institucional, ou seja, uma quebra das amarras, burocrática e legalistas (ou ilegais!) impostas pelo Estado Novo, revalidando, por conseguinte, a abertura do congresso nacional e as possibilidades de inovações no campo da educação, possibilitando o início de um pensamento de redemocratização da nação. Todavia, não podemos desconsiderar as *continuidades* ou *permanências*, levando em consideração que os ideais de Vargas continuaram a exercer influência sobre a sociedade

por meio do novo presidente – Eurico Gaspar Dutra - que assumiu o país, após a ditadura, mas que fez parte do governo Vargas, como Ministro da Guerra e fora indicado pelo mesmo para lhe suceder. Tanto Dutra, quanto muitos outros políticos e administradores públicos estenderam as suas ideias no período subsequente, a exemplo da ideia de nacionalização da educação e, mais especificamente, a educação agrícola e rural.

Foi, portanto, é indispensável discutir sobre os aspectos que marcaram a educação rural, incluindo as escolas rurais paraibana sejam elas ventiladas pelas políticas educacionais, pela legislação, pela formação de professores rurais, pelas ideias veiculadas por intelectuais ou governantes brasileiros e paraibanos, pelas instituições auxiliares do ensino rural, pelos discursos presidenciais voltados para a educação rural, pela influência da igreja na popularização do ensino rural, ou até mesmo pelas lacunas ainda existentes no que concernem as ações destinadas a atender a população já tão castigada pelas precárias condições educacionais. Na verdade, atentar para essas questões foi fundamental para perceber que essas *continuidades* e *descontinuidades*, manifestos a partir de atos e obras públicas, direcionaram a discussão no intuito de compreender que “fixar este homem no campo era uma forma de impedir o empobrecimento e a mendicância nas cidades.” (WERLE, 2010, p. 30).

Destarte, esse arsenal teórico e conceitual, aqui apresentado, nos ajudou na condução metodológica do processo de construção de um conhecimento histórico educacional aportado em bases documentais, aos quais discutiremos mais detidamente no item que se segue.

1.3 O percurso metodológico e as fontes

Levando em consideração que a análise e interpretação das fontes e, posteriormente, a construção do conhecimento histórico se pautam na fundamentação de pressupostos tanto teóricos quanto metodológicos é que realizei esta pesquisa de caráter histórico-documental, tomando como referência fontes primárias – constituindo-se em documentos propriamente ditos como jornais, leis, decretos, regulamentos, relatórios, fotografias, enfim, fontes que nos falam mais diretamente sobre a educação rural e as

secundárias que são aquelas pelas quais já passaram por uma análise reflexiva, tais como: textos e obras referentes ao tema que estou abordando neste trabalho, ou seja, sobre a história da educação rural¹⁰.

Sendo assim, lancei mão da perspectiva na qual se observa a história da educação rural em seu movimento processual, proporcionando a compreensão das políticas educacionais, nacionais e locais, destinadas para o meio rural que reverberaram numa ação educacional voltada para auxiliar a fixação do homem àquele meio, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais brasileiros e paraibanos.

Nesse sentido, para compreender como se configurou a educação rural paraibana no período de 1946 a 1961 foi necessário me debruçar sobre diversas fontes, assim, lancei mão das notícias publicadas no *Jornal A União*¹¹, que se encontram no Arquivo Histórico Waldemar Duarte da Fundação Espaço Cultural (FUNESC) e no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano (IHGP)¹², ambos localizados na cidade de João Pessoa, bem como coletamos dados relativos às leis, decretos, regulamentos e mensagens presidenciais produzidos e publicados no período em estudo.

Apesar da grande diversidade de fontes, destacamos o jornal como um importante instrumento historiográfico “para a escrita da História por meio da imprensa” (LUCA, 2008, p. 111). Para tanto, o jornal foi abordado nesse trabalho como fonte principal que subsidiou boa parte da construção histórica aqui realizada, uma vez que o jornal apesar de ser considerado por alguns historiadores como uma fonte historiográfica tradicional tem conseguido atrair a atenção de vários pesquisadores em História e História da Educação. Esse crescimento tem acontecido por ser um tipo de fonte rico em informações,

¹⁰ É importante salientar que optamos reproduzir a grafia original dos documentos e referências utilizados neste trabalho.

¹¹ O *Jornal A União* foi considerado por muitos anos como principal meio de comunicação oficial da imprensa paraibana, contando hoje com 120 anos de existência, já que foi fundado em 02 de fevereiro de 1893 pelo presidente da Província Álvaro Machado, sendo o terceiro jornal mais antigo em circulação no país e o único jornal oficial ainda existente no Brasil. O histórico desse jornal está associado à oficialidade, evidenciando o poder político predominante na Paraíba em cada momento da história.

¹² Segundo Lima (2010), o IHGP é uma entidade sem fins lucrativos que tem por finalidade promover e divulgar, no âmbito do Estado da Paraíba, estudos, pareceres e pesquisa de história e geografia, bem como suas ciências auxiliares, contribuindo para um melhor conhecimento da realidade paraibana. Durante quase 100 anos, o IHGP vem acumulando expressivo acervo material. O arquivo reúne cerca de 32.000 documentos, dentre esses se encontram vários manuscritos, que permitem a pesquisa sobre os períodos colonial, imperial e republicano no que tange à história nacional, regional e, especialmente, a local.

acontecimentos e opiniões dos mais diversos segmentos sociais, tornando-se, portanto, uma profícua fonte para visualizarmos a dinâmica da sociedade e do campo educacional de uma determinada época. Segundo Vieira (2007, p. 13),

A imprensa permite uma ampla visão da experiência citadina [e rural]: dos personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento, da segurança pública às esferas cultural e educacional. Nela encontramos projetos políticos e visões de mundo e vislumbramos, em ampla medida, a complexidade dos conflitos e das experiências sociais [...]

Nesse sentido, é possível perceber que o jornal possibilita ao pesquisador múltiplos olhares sobre personagens e temáticas diversas. Além disso, o mesmo caracteriza-se como documento abastado de detalhes sobre a educação e “[...] é difícil encontrar um outro corpus documental que traduza com tanta riqueza os debates, os anseios, as decepções e as utopias que têm marcado o projeto educativo nos últimos dois séculos.” (NÓVOA, 1997 *apud* SANTOS, 2010, p. 30 e 31).

Vale ressaltar, que apesar de estar pautado na oficialidade o jornal escolhido traz para além do enaltecimento das obras públicas, implantadas pelos governos vigentes, discussões públicas que espelhavam a correlação de forças políticas, bem como temas dos mais diversos.

Entretanto, quero frisar que esse tipo de fonte pode “enfraquecer o distanciamento crítico do historiador” (MALATIAN, 2009, p. 205), caso o pesquisador não tome os devidos cuidados metodológicos. Nesse sentido, é necessário que o historiador estabeleça um afastamento e sempre observe as fontes com um olhar atento e crítico, a fim de questioná-las e buscar conexões com a temática proposta.

Assim, foi de fundamental importância não tomar apenas o jornal como fonte, mas respaldar a discussão a partir também da legislação comum e, mais cuidadosamente, a educacional que nos indica possíveis debates que ocorrera em torno da temática aqui em foco. Assim, concordo com Lombardi (2004, p. 156) quando ressalta que

É importante não recorrer a uma única fonte, mas sim confrontar várias fontes que dialoguem com o problema de investigação e que possibilitem (ou não) que se dê conta de explicar e analisar o objeto investigado. Considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, todos os tipos de fontes são válidas.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração que a compreensão do passado não se dá apenas por intermédio de um só discurso e/ou partindo de uma única fonte, todavia a história da educação rural paraibana aqui está sendo construída tomando como referência as várias interfaces que subsidiam hoje capturar partes das visões e questões que foram discutidas sobre aquele tipo de escola, ou seja, a educação e a escola rural.

Tomando como referência essa assertiva, foi de fundamental importância ter contato com a legislação educacional da época e, mais especificamente, aquela que fora destinada ao ensino rural brasileiro, tentando compreender quais foram às mudanças ou permanências, bem como a ausência de ações que proporcionaram ou não o desenvolvimento da educação rural no Brasil e, mais particularmente, na Paraíba.

Empreendendo uma cuidadosa análise sobre a legislação ultrapassei a ideia defendida por alguns historiadores de que esse tipo de fonte reverbera unicamente aos interesses das classes dominantes ou do discurso meramente oficial, levando, inclusive a uma leitura limitadora e mecanicista acerca da legislação. Não obstante, entendo que a legislação comporta outras dimensões, tais como a dinâmica da sociedade em relação à educação brasileira, que nos indicam significativos elementos socioculturais, políticos e econômicos, às políticas educacionais, bem como nos fornecem aspectos relacionados às prescrições destinadas ao fazer pedagógico que podem interferir nas práticas de sala de aula.

Segundo Thompson, (1984) *apud* Faria Filho, (1998) é impossível estudar a legislação sem manter um diálogo entre esses três elementos – legislação, cultura e costumes – sendo indispensável atentarmos para a dinâmica da vida social, política, econômica e cultural, estabelecendo relação com os costumes que a mesma substituiu ou perpetuou.

Para complementar o conjunto de fontes que subsidiaram esse trabalho, adicionamos a importância da fotografia/imagem como recurso para nos

aproximar do passado, mesmo apresentando ainda lacunas. É importante salientar que o uso de fotografia e imagens têm se tornado cada vez mais comum nos estudos científicos, principalmente, no âmbito da História da Educação, em virtude da ampliação do conceito de fontes. Nesse sentido, adquirei um acervo fotográfico e iconográfico significativo, a partir da consulta nos jornais, bem como por meio de arquivo pessoal representando tanto fatos referentes aos eventos ligados ao ensino rural como aos acontecimentos de cunho político e social da Paraíba no período abordado nesse estudo.

Tomar a fotografia como fonte extrapola o sentido da imagem pela imagem, ou seja, de apenas um acessório do texto. A sua utilização requer um cuidado especial no que concerne ao reconhecimento de que as fotografias carregam consigo uma subjetividade, não sendo a realidade, mas uma representação do real. Assim, corroboramos o pensamento de Kossoy quando discute sobre a interpretação da imagem.

Apesar do amplo potencial de informação contido na imagem, ela não substitui a realidade tal como se deu no passado. Apenas nos traz informações visuais de um fragmento de determinado fato, selecionado e organizado esteticamente e ideologicamente. Cabe ao intérprete compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua da vida passada, na qual se pretende mergulhar. (KOSSOY, 2001, p. 45)

Sendo assim, foi cultivado neste trabalho um esforço no que se refere ao uso de imagens/fotografias, no sentido de não desvinculá-las do contexto ao qual elas estavam inseridas, seja ele político, social, econômico e educacional. As fotografias podem nos dizer muito, por exemplo, que “o progresso e a modernização social começaram a se confundir com a proliferação de obras públicas: saneamento, edifícios monumentais destinados a poderes públicos e escolas, dentre outros” (VIDAL, 1998, p. 81). Para tanto, essa preocupação foi essencial para a construção da discussão em torno da educação rural na Paraíba.

Além disso, a leitura crítica de textos e obras de autores que discutem sobre a História da Educação da Paraíba, bem como a apropriação da produção teórica acerca do tema, nos ajudou a “definir um método de organização para análise e exposição”, como também para “estabelecer as

conexões, mediações dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 1989, p. 88).

Diante da diversidade de fontes, optamos por adotar uma metodologia que mantenha o entendimento da relação entre o particular e o geral, seja nos aspectos relativos ao movimento da história brasileira e paraibana, seja na especificidade da história da educação no Brasil e na Paraíba, ou seja, à medida que analisei os acontecimentos educacionais paraibanos tentei fazer, ao mesmo tempo, uma relação com a realidade educacional brasileira. Nesse sentido, esse procedimento metodológico me proporcionou

recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos e mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado (FRIGOTTO, 1989, p. 80).

Sendo assim, não estou tratando apenas das especificidades da Paraíba, mas entendo que os eventos locais são influenciados pelos acontecimentos gerais e vice-versa, para tanto, é importante inferirmos sempre essa relação entre o específico e o geral, a fim de se compreender melhor a conjuntura educacional que reverberou nas políticas educacionais para o meio rural no período estudado.

De posse de todos esses cuidados metodológicos, bem como munida dos referenciais interpretativos, estruturei esta dissertação dividindo-a em quatro capítulos. No primeiro capítulo intitulado: **Das primeiras ideias aos passos da pesquisa**, conforme acabamos de percorrer, teci algumas considerações sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, definindo e justificando o objeto, os objetivos, a periodização e as fontes com as quais trabalhei.

No segundo capítulo, intitulado: **O Nacional Desenvolvimentismo e a educação no meio rural**: o ensino agrícola e a alfabetização de adultos. me debrucei sobre a conjuntura política, social, econômica e educacional do período que compreende de 1946 a 1961, momento no qual é muito forte a presença do nacionalismo e desenvolvimentismo no país, assim, buscamos entender as políticas destinadas à educação rural, tomando como referência a legislação, focando na Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) que teve

grande destaque no âmbito do ensino rural, em 1946, bem como outras, percebendo de que maneira elas repercutiram na conjuntura educacional rural paraibana, especificamente como forma de combate ao analfabetismo no meio rural. Para tanto, foi relevante a análise dos discursos presidenciais e os relatórios dos governadores da Paraíba, a fim de compreender quais foram os esforços no sentido de empreender políticas e ações que atendessem ou não as singularidades do homem rural, bem como a consolidação de escolas rurais em todo o país e a fixação do homem no meio rural.

No terceiro capítulo: **Educação Rural**: de um projeto de ensino rural primário à sua efetivação na Paraíba, empreendemos a discussão em torno das especificidades da educação rural paraibana manifesta a partir da contribuição do professor e intelectual Sizenando Costa que foi um intrépido defensor das ideias ruralistas e da construção de uma escola rural própria. Posteriormente, discutimos de que forma essas políticas e ideias foram incorporadas no ensino primário rural na Paraíba, percebendo como se configurou esse segmento do ensino rural. Por fim, tecemos um debate voltado para a formação de professores rurais na Paraíba como parte de um projeto de ensino rural nacional, atentando para as particularidades paraibanas.

O capítulo quarto: **As instituições auxiliares do ensino rural paraibano** trata das instituições que deram respaldo a educação rural na Paraíba como os clubes agrícolas escolares, as semanas ruralistas, a radiodifusão e cinema educativo como recursos didático-pedagógicos, utilizados para atrair o homem do meio rural. Evidenciei, ainda, as missões rurais como evento pedagógico que se destinaram a alfabetizar os jovens e adultos no interior da Paraíba. Por último, as considerações finais, espaço destinado a discutir acerca das contribuições do trabalho para a compreensão da educação rural na Paraíba.

CAPÍTULO 2

O NACIONAL DESENVOLVIMENTISMO E A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: o ensino agrícola e a alfabetização de adultos

O momento da história que compreende as décadas de 1940 até 1960, no Brasil, é considerado pela historiografia como o período nacional desenvolvimentista, uma vez que foi cultivado o espírito nacional e patriótico, especialmente, a partir da implantação do Estado Novo. Muitos dos ideólogos daquele período entendiam a pátria como “uma força harmonica, homogênea, inteiriça, insubstituível e indomável” (SILVA, 1939, p. 36).

Toda aquela conjuntura política terminou por refletir nos espaços escolares e em todos os âmbitos do ensino, assim, “a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios do projeto político-ideológico do governo” (ANDREOTTI, 2010, p.110), consolidando uma época de forte censura e disseminação dos ideais da ditadura.

É sabido que a partir dos anos 1930 o Brasil sofreu intensas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, principalmente pelo ideal de transformação do modelo agroexportador para o industrial, esse crescente processo de industrialização do país fomentou a ampliação de uma sociedade urbana em detrimento do arrefecimento das populações rurais. Apesar dessa ruptura com o velho modelo, ainda era muito forte a presença e o poder das oligarquias, no entanto, o Estado assumiu o seu papel frente ao processo de industrialização ficando evidente “o avanço da acumulação capitalista, bem como à redefinição do papel do Estado em matéria econômica” (MENDONÇA, 1990, p. 324).

Partindo desse contexto, percebemos que o intuito de Vargas era tornar o Brasil uma grande nação conhecida internacionalmente, afastada da ignorância, do atraso e da ociosidade da população. Para tanto, os discursos políticos da época aderiram como palavra de ordem à modernização, partindo de uma remodelação da estrutura econômica e social, fortalecendo as bases nacionais por meio de um processo civilizatório. Todo esse movimento se estendeu no seu governo até os anos de 1945, período em que o Brasil

enfrentou o processo da queda do regime ditatorial que fora implantado desde 1937 com o Estado Novo. Todavia, independentemente de qual fase do governo Vargas estejamos falando, não podemos desconsiderar que foi um período que influenciou decisivamente na reorganização dos estados brasileiros bem como aprofundou a reestruturação da educação. Prosseguindo com os ideais de desenvolvimento econômico tivemos a partir dos anos 1950 uma nova fase do processo de industrialização e, por volta de 1956, o Brasil viveu, com Juscelino Kubitschek, “um crescimento econômico real e marcante”. (SKIDMORE, 1976, p.204).

Esse período posterior ao Estado Novo se caracterizou pelo processo de redemocratização da sociedade brasileira no intuito de apagar os fantasmas da referida ditadura. Nesse contexto, o novo momento histórico trouxe consigo outras mudanças políticas, econômicas, culturais e educacionais extremamente significativas ao qual ficou mais conhecido pela historiografia como nacional desenvolvimentista.

Assim, podemos destacar que a partir de meados dos anos de 1940 foram marcados por calorosas movimentações em favor da liberdade democrática e contra a ditadura, vale frisar que elas aconteceram concomitantemente com o fim da Segunda Guerra Mundial. Ulteriormente, ao nos debruçarmos sobre a periodização aqui delimitada observamos a fase denominada de Democracia Populista que deu título de presidente a oito representantes, entre eles Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart.

Tal momento apresentava fortes ambiguidades, ora fora dada ênfase nos ideias nacionalistas, evidenciando a permanência de uma característica do anterior momento histórico, ora apresentando projetos que valorizavam a democracia que consubstanciou o desenvolvimento da nação por meio da industrialização. É importante salientar que o Brasil sofreu influência de acontecimentos internacionais o que favoreceu o ortodoxismo político e ideológico entre a direita e a esquerda, trazido pelos ventos da Guerra Fria.

Com toda essa efervescência política, as camadas populares da sociedade brasileira clamaram por maior participação, levando, inclusive, a se efetivarem algumas alianças entre o empresariado, os setores populares e os gestores do Estado. Essa conjuntura, em favor da redemocratização do país,

estimulou a promulgação de uma nova constituição que regulamentou esse processo vivenciado no Brasil. Em 1946, a nova Carta Magna trouxe de volta muitas das diretrizes que já haviam sido indicadas na Constituição de 1934, especialmente no campo educacional.

A Constituição Federal (CF) de 1946 se constituiu como democrática para a época, em virtude de tentar romper com os ideais do Estado Novo. Apesar disso, essa constituição ainda se aproximou da política popular implantada no período de 1937 a 1945, ao mesmo tempo em que se apropriou de princípios democráticos de 1934, como afirma Iglésias (1987, p. 68), “o texto constitucional de 46 incorporou as conquistas sociais do de 1934 e as medidas da política populista do estadonovismo”.

No que concerne especificamente à problemática da educação brasileira, podemos destacar a importância conferida à descentralização do ensino, ao mesmo tempo em que não excluía a União da responsabilidade com o atendimento escolar. Segundo ela, em seu artigo 171 “os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino” (BRASIL, Constituição Federal, 1946b, p. 37), ou seja, proporcionou a cada estado organizar e estruturar os vários ramos do ensino, com a ajuda da União, no entanto, os estados passaram a ter mais liberdade quanto às bases administrativas e pedagógicas que iriam utilizar. Além disso, ela também trouxe de volta o item que a educação é um direito de todos, inspirado nos princípios dos pioneiros da Escola Nova, de 1932. Ainda, temos como avanço a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e um dos primeiros passos para que a União organizasse as diretrizes e bases da educação nacional, já abrindo caminho para a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só viria a se efetivar em 1961, aspecto que aprofundaremos um pouco mais adiante.

Ainda sobre a Constituição de 1946, no que tange ao ensino rural, não trouxe mudanças muito significativas, todavia salienta no Capítulo III, em seu artigo 168, que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes”. (BRASIL, Constituição Federal, 1946b, p. 37), isto é, apesar de ter mencionado o investimento no ensino primário rural transferiu parte dessa responsabilidade às empresas

privadas, esquivando parcialmente o Estado do encargo com esse ramo do ensino. No que diz respeito à formação para o trabalho, menciona que deve ser oferecido pelas empresas industriais e comerciais, mas não menciona às agrícolas, fato curioso, uma vez que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola que fora lançada no mesmo ano deveria apresentar ações coordenadas em relação ao ensino rural brasileiro, isso evidencia que apesar dos avanços postos pela referida Constituição ainda não estava proposto uma estrutura organizacional que contemplasse por inteiro todos os níveis da educação rural.

Além disso, tivemos, a partir dos anos 1950, um ideal de desenvolvimento político, social, econômico e industrial do país, seja na área de transporte, alimentação, indústria ou educação especialmente no período em que Juscelino Kubitschek esteve na presidência. Pretendeu-se a superação do subdesenvolvimento resultante do “atraso” do setor primário da economia, ou seja, o setor rural.

Não resta dúvida que naquele período ocorreu um grande salto no que se refere às questões de ordem econômica, ou seja, entre “1956 a 1961 o Brasil apresentou um crescimento econômico real e marcante. A base para o progresso foi uma extraordinária expansão da produção industrial” (SKIDMORE, 1976, p. 204). JK implantou no país o *Plano Nacional de Desenvolvimento*¹³ e prometeu “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”. Todavia, é importante salientar que o governo JK também concorria para um apelo ao nacionalismo e não apenas ao desenvolvimentismo, segundo Skidmore (1976, p. 207) “era o ‘destino’ do Brasil tomar ‘o caminho do desenvolvimento’”, ou seja, o país teria que avançar a todo custo e o principal

¹³O Plano Nacional de Desenvolvimento também ficou conhecido como Plano de Metas. Juscelino Kubitschek assumiu a bandeira dos “Cinquenta anos em cinco” e tinha o objetivo de promover o desenvolvimento econômico do país por meio de um processo de rápida industrialização e modernização dos espaços urbanos. Segundo Horta (1982), nesse Programa de Metas, destacam-se quatro eixos norteadores para a política econômica: 1 – detecção de áreas com demandas não atendidas que estrangulavam a economia (planejamento das áreas de energia, transporte, etc.); 2 – construções de infraestrutura, mormente o investimento de rodovias com a finalidade de integrar as diversas regiões do Brasil; 3 – restrições de importação. Elemento fundamental, balizador da política de substituição de importações, instituindo quais seriam os bens de consumo e de produção que deveriam ser produzidos no Brasil; 4 – o atendimento de exigências da produção de outros setores, provocando, com isso, um sistema econômico em que as premissas fossem intercaladas, ou seja, metas que demandariam o surgimento de outras metas na política econômica.

meio para a modernização seria o progresso da industrialização. Todavia, tinha também a compreensão de que era necessário fomentar o progresso e o desenvolvimento do setor primário da economia e, por conseguinte, entre todos aqueles que viviam no meio rural. Assim sendo, muitos esforços foram realizados no sentido de investir na área rural, sobretudo, através da educação voltada para o homem do campo. Nesse sentido, algumas políticas educacionais foram desenvolvidas, a fim de civilizar e ampliar as possibilidades de fixar o homem ao no meio rural.

Nessa linha de raciocínio, percebemos que as iniciativas de regeneração nacional pela via da educação eram frequentes, pois era ela que iria auxiliar o país a desenvolver o projeto de nação brasileira, baseada no progresso, na modernização e civilização do povo brasileiro. Todavia, esse ideal encontrou uma barreira no que se refere ao homem do meio rural, considerado doente, atrasado, ignorante e que enxergava nesse processo de industrialização um meio para escapar da vida difícil no interior, ocasionando uma migração para as cidades em busca de melhores condições de vida. Segundo Werle e Metzler (2010) com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹⁴ que acabaram por favorecer os trabalhadores urbanos,

o governo acabou estimulando as migrações intrarregionais e de trabalhadores do campo para as cidades em busca de melhores condições de vida. A migração rural-urbana nacional atingiu 3 milhões de pessoas na década de 1940, resultando no desequilíbrio demográfico e econômico do país. (WERLE E METZLER, 2010, p. 21)

Em contrapartida, as cidades não estavam preparadas para receber um contingente tão alto de mão-de-obra marcadamente não qualificada para atender as demandas específicas das cidades. Todo esse problema acarretou um agravamento da situação social e, ainda, com o inchaço dos grandes centros urbanos e o esvaziamento dos espaços rurais.

¹⁴É importante salientar que a Consolidação das Leis do Trabalho apesar de ter sido um grande avanço para a classe trabalhadora do país, acabou por não atingir os trabalhadores rurais, o que evidencia a sua marginalização em relação àqueles que viviam nos centros urbanos.

Nesse sentido, “era corrente a idéia de que os habitantes rurais deveriam modernizar-se para se integrarem ao plano nacional de desenvolvimento” (BARREIRO, 2006, p.124). Essa modernização e civilização do homem rural teriam que vir acompanhada por um processo educacional que atendesse as especificidades do campo, assim, [...] “Dutra percebeu que, respeitando as características regionais e locais, para manter a unidade nacional, conseguiria mais facilmente efetivar tal projeto de educação nacional [...]”(PINHEIRO, 2002, p.217), uma vez que a vida no interior apresentava um ritmo diferente da vida nas cidades. Para tanto, tomando como base a Lei Orgânica do Ensino Agrícola já se observava que esse tipo de ensino deveria servir para o desenvolvimento da nação, como podemos ver no seu artigo segundo: “O ensino agrícola deverá atender: Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura” (BRASIL, 1946, p.1).

Sem dúvida, a criação de escolas rurais naquele período contribuiu para o projeto de nação brasileira, especialmente no intuito de instruir o homem do campo, no sentido de diminuir a sua ignorância e as altas taxas de analfabetismo, bem como o de profissionalizá-lo. Aspecto que passaremos a discutir mais detidamente no item que se segue.

2.1 As políticas educacionais destinadas à educação rural: o ensino agrícola

A partir do que já indicamos acima, podemos inferir que a educação rural brasileira foi ganhando destaque a partir de meados do século XX, uma vez que, naquele período se intensificaram os fluxos migratórios do campo para a cidade. Assim, para compreendermos de que forma se configurou a educação rural brasileira e paraibana faz-se necessário contextualizar esse ramo do ensino imbricado às políticas educacionais que foram implementadas no período aqui em estudo.

É sabido que os dois períodos brasileiros governados por Vargas, em especial o Estado Novo e posteriormente com a sua gestão de 1951 a 1954, foi estabelecido como prioridade de política de Estado o fortalecimento da industrialização, seja pelo viés mais autoritário ou no processo de

redemocratização do país. Inseridos nesse movimento foram travados diversos debates educacionais que marcaram decisivamente, a implantação de várias ações e medidas em todos os níveis e modalidades de ensino, entre eles, destacamos com maior atenção as transformações e novos rumos tomados pelo ensino agrícola brasileiro. Nesse sentido, Feitosa (2006, p.93) afirma que

Um novo homem também era necessário ao campo; um campo que precisava atender às demandas, tanto de subsistência quanto de fornecimento de matéria-prima e mão-de-obra para a indústria nacional.

Para tanto, vários esforços foram sendo firmados no sentido de buscar o desenvolvimento do homem rural e do ensino voltado para essa população. É importante salientar que, diferentemente, do Estado Novo, no qual a educação foi pautada na formação do homem nos moldes nacionalistas, reforçando os interesses nacionais, o ensino agrícola brasileiro, no período nacional-desenvolvimentista, manteve estreita relação com o ensino agrícola norte-americano. Em decorrência disso,

[...] o Brasil assinou dois acordos: o Básico de Cooperação Técnica, em 1950, e o de Serviços Técnicos Especiais, em 1953. O governo norte-americano passou a assessorar o Brasil em assuntos que diziam respeito a ensino, pesquisa e extensão agrícolas e escolas agrícolas profissionais. Os norte americanos eram representados no Brasil pela Escola Superior de Agricultura de Viçosa, da Universidade Rural de Minas Gerais. (NASCIMENTO, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2008, p.4)

Esse íntimo relacionamento esteve baseado nesses acordos que estabeleceram o repasse de conhecimentos técnicos avançados dos americanos para os países em fase de industrialização, a exemplo do Brasil, tomando como base custos mínimos.

Tais acordos também proporcionaram a efetivação de vários intercâmbios entre brasileiros e americanos, no intuito de desenvolverem novas estratégias para o aperfeiçoamento do ensino rural que tentava se adequar ao novo modelo de industrialização da época. Em 1947, foi noticiado um desses intercâmbios entre Brasil e Estados Unidos.

Nesse momento, encontram-se no Rio de Janeiro recebendo instruções quatro técnicos das Escolas Práticas de Agricultura do Estado de São Paulo, que deverão seguir para os Estados Unidos a fim de aperfeiçoar seus conhecimentos. (A UNIÃO, 25/01/1947, p. 3)

Tal convênio foi efetivado pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), criada a partir da Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, realizada em 1945. O resultado dela foi um plano definido pelo Ministério da Agricultura e estipulou como meta: manter relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola americano; facilitar o treinamento especializado de docentes brasileiros e americanos em ensino profissional agrícola e possibilitar a programação de atividades, no âmbito da educação rural, em ambos os países. Salientamos, assim, a profícua divulgação das atividades empreendidas pela CBAR por todo o Brasil, sendo administrada pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura, que fora criado em 1944.

A proposta de ensino da CBAR estava pautada em dois formatos educativos: primeiro, nos Centros de Treinamentos de Operários Agrícolas e, segundo, nos clubes agrícolas, os quais foram bem expressivos em diversas escolas, especialmente nos grupos escolares, por todo o país, no intuito de propagar entre as crianças o amor a terra e o vínculo com os ensinamentos rurais.

Nesse sentido, os clubes agrícolas escolares¹⁵ já bem difundidos nos anos 1930 pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres¹⁶, tinha como uma de suas atribuições ajudar os administradores públicos na identificação das

¹⁵Os Clubes Agrícolas Escolares eram ações “extra-escolares”, mas que estiveram incumbidas em divulgar conhecimentos sobre a vida no campo. Funcionavam anexos às poucas escolas primárias da zona rural e, em alguns casos, em grupos escolares localizados nas cidades do interior e na capital. Sobre essa temática consultar os trabalhos de Pereira e Pinheiro (2009) e Silva e Pinheiro (2013).

¹⁶ Em 10 de novembro de 1932 foi criada a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres que se ocupava em comentar a obra do seu patrono - Alberto Torres. Esta teve o importante papel de difundir os ideais de Alberto Torres por meio de periódicos, livros e eventos ruralistas por todo o país. Alberto Torres foi um intelectual do pensamento autoritário de maior expressão política no período anterior à década de 1930. Sua atividade iniciou-se na militância republicana na virada do século XIX para o XX. Influenciado pelo pensamento positivista, suas concepções de sociedade e organização nacional eram determinados pela noção de ordem e progresso, estes foram peças chaves na sua produção teórica, o que explicitava sua defesa em torno do nacionalismo.

melhores escolas, considerando, inclusive, as peculiaridades regionais, com o objetivo maior de ajudar as crianças a formarem uma mentalidade ruralista esclarecida e, simultaneamente, iniciá-las no mundo do trabalho.

Mas, a partir dos anos 1940 é que os clubes agrícolas escolares ganharam mais força, acompanhando a ideia nacional de que a Paraíba, assim como os outros estados, deveria investir em ações que fomentassem o crescimento da área rural. Para tanto, nos informa o *Jornal A União* (07/02/1945, p. 4) que o Brasil já havia atingido 933 “clubes agrícolas escolares espalhados pelo território nacional e registrados no serviço de documentação da Agricultura, até dezembro de 1944”. Além disso, os clubes agrícolas aproximavam as famílias de suas atividades, no intuito de ensinar os pais dos alunos, ou seja, geralmente pequenos agricultores, aprendizados agrícolas e tentando ampliar o apego as coisas do campo, além fixá-los ao meio rural.

Em meio a essa efervescência de novas ações educacionais, discussões mais intensas foram se multiplicando entre políticos e intelectuais brasileiros com o objetivo de aperfeiçoar a educação voltada para o homem rural, assim, esses debates terminaram por influenciar nos processos de elaborações de muitos documentos oficiais, culminando com as publicações das Leis Orgânicas do Ensino (decretadas entre 1942 e 1946), inclusive a Agrícola, da Constituição Federal de 1946 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024 de 1961. Ocorreu, ainda, a ampliação do número de matérias nos jornais que estimulavam e esclareciam à população sobre os assuntos ligados a terra. Foram também produzidos programas radiofônicos destinados aos habitantes do interior.

Tomando como referência a Lei Orgânica do Ensino Agrícola temos um marco para o desenvolvimento do ensino rural brasileiro, agora assentado em bases legais. A referida lei estabeleceu “as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946a, p.1). Cabe destacar a influência do ensino agrícola profissional fortemente apresentado nos discursos do Estado Novo, uma vez que Vargas queria atender as classes menos favorecidas da sociedade, tornando esse tipo de ensino, primeiro dever do Estado.

Para tanto, é importante salientarmos que as leis orgânicas do ensino visavam, principalmente, a melhoria da qualidade do ensino profissional, tanto no que concerne aos cursos industrial, comercial e agrícola, bem como ao curso normal, destinado à formação de professores. Sendo assim, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola criada a partir do decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, teve o objetivo de reorganizar e reestruturar os cursos agrícolas, estabelecer relação desses cursos com as outras modalidades de ensino, oferecer maior organicidade as disciplinas, definir a finalidade dos cursos agrícolas, bem como seu perfil de formação, tal lei repercutiu em todo território nacional. O *Jornal A União* já anunciara, em 1947, que

Em agosto do ano passado foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que veio dar uniformidade, regularizar e regulamentar o ensino agrícola do 1º e 2º ciclos, permitindo perfeita articulação entre os vários graus do ensino agrícola. De acordo com esta lei, os estabelecimentos existentes estão sendo reorganizados e reclassificados. (A UNIÃO, 25/01/1947, p. 4)

Nesse sentido, percebemos a profícua iniciativa do governo nacional no sentido de valorizar e oportunizar maior legitimidade ao ensino agrícola brasileiro. A partir dessa lei, podemos visualizar as bases de organização do ensino agrícola, bem como o regime do ensino. Oportunizando a análise, a partir dos seus artigos, dessa mudança constatando em cada item os avanços alcançados por essa modalidade de ensino.

No artigo 6º da lei ficou constituído que o ensino agrícola “seria ministrado em dois ciclos e, dentro de cada ciclo, o ensino agrícola desdobrar-se-ia em cursos” (BRASIL, 1946a, p. 6). Já no artigo 8º são apontadas a divisão e organização dos cursos, de início mostrando como eles devem ser ministrados no primeiro ciclo do ensino agrícola, os quais compreenderiam dois cursos de formação, a saber: 1) Curso de Iniciação Agrícola e 2) Curso de Mestria Agrícola. Adentrando no artigo 9º podemos destacar os cursos englobados pelo segundo ciclo do ensino agrícola, assim, teriam os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos (BRASIL, 1946a, p.2).

Levando em consideração essa organicidade, bem como o ensino voltado para o aspecto profissional, não podemos deixar de fazer menção à

articulação desses cursos com as outras modalidades de ensino, segundo a referida lei, em seu artigo 14º

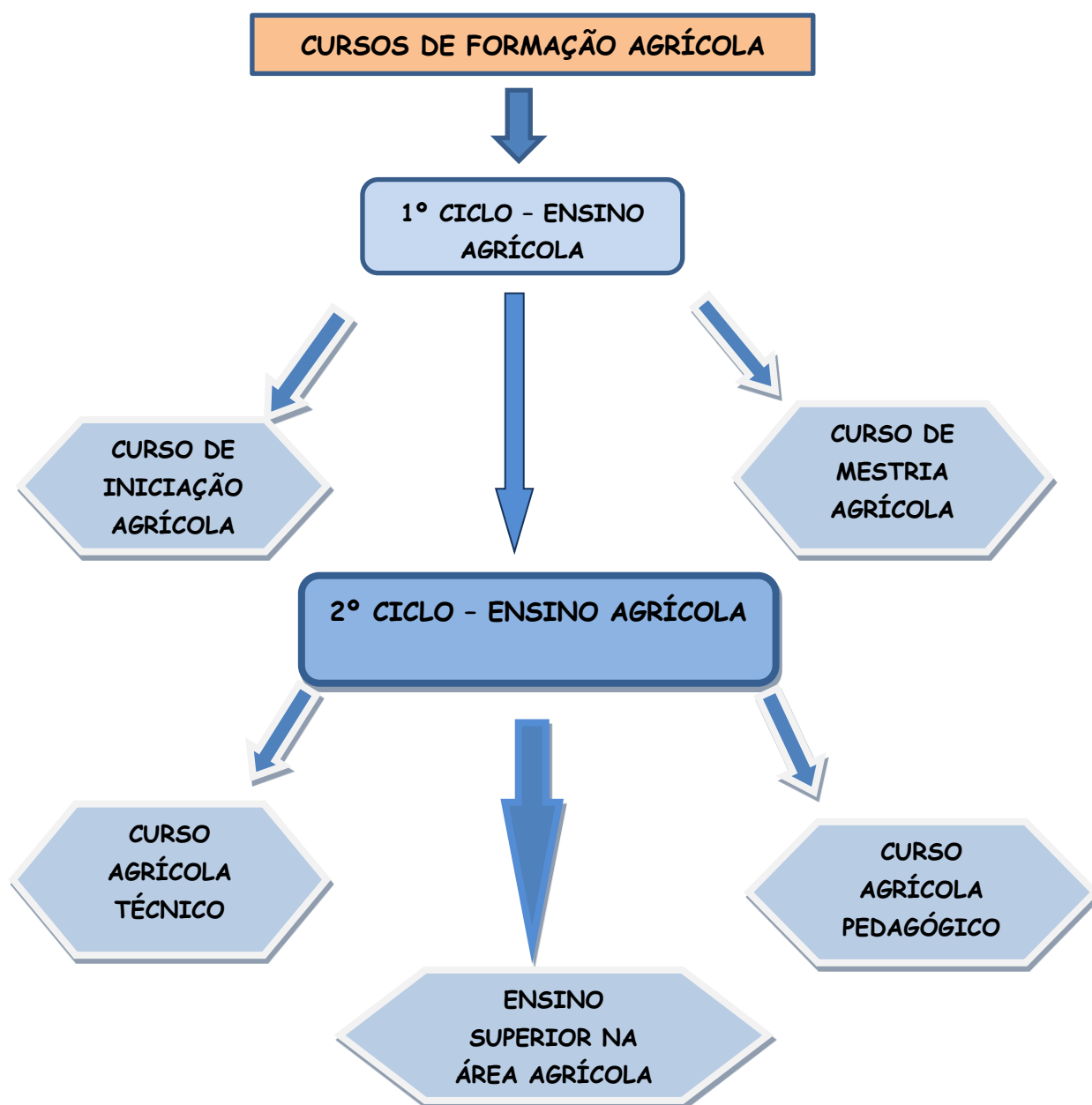
- I- Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação.
- II- O curso de Iniciação Agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo.
- III- É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula e curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1946a, p.3)

Mesmo diante dessa possibilidade de articulação entre os cursos, a lei enfatizou que a progressão dos níveis somente se daria na mesma área de ensino, ou seja, restringia o aluno à formação técnica, fato que reforçou a *permanência* (HOBBSAWN, 1998) do velho dualismo da educação nacional, no qual as classes sociais mais abastadas buscavam o ensino secundário, no intuito de ingressar no ensino superior e formar a elite que iria conduzir o país, em contrapartida, as camadas populares eram obrigadas a frequentar o ensino primário e profissional, no sentido de garantir mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, obrigando-as a estarem inseridas, precocemente, no mundo do trabalho. Podemos perceber aqui a permanência do antigo modelo que continuava a exercer influência sobre o novo momento histórico.

Apesar disso, o ensino agrícola assim como os outros ramos do ensino baseados nas prescrições das leis orgânicas incorporaram novos métodos de ensino e organização, transformando-se em uma modalidade que se estendia até ao ensino médio voltado para a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. (OLIVEIRA, 2012).

Para compreendermos mais detidamente como se deu essa progressão dos cursos agrícolas, após a efetivação da lei, podemos visualizar o mapa conceitual exposto abaixo que reflete essa nova organização. Assim temos:

GRÁFICO1
Mapa conceitual elaborado a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946



Fonte: Oliveira (2008, p. 9)

Com base no mapa visualizado acima e na lei podemos destacar que o ensino agrícola era formado segundo três categorias: curso de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento.

Os cursos de formação seria o Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola que compreendem o primeiro ciclo do ensino agrícola. O primeiro tinha a duração de dois anos e se destinava a preparar

profissionalmente o operário agrícola, a fim de que ele se tornasse mais qualificado. Já o segundo, também possuía a duração de dois anos e dava sequência ao curso de iniciação agrícola e tinha como objetivo oferecer preparação profissional necessária ao mestre agrícola (BRASIL, 1946a, p. 3).

Dando continuidade aos cursos de formação temos os de segundo ciclo que englobavam o Curso Agrícola Técnico e o Curso Agrícola Pedagógico. O Agrícola Técnico tinha a duração de três anos, destinado ao ensino puramente técnico acerca de práticas de agricultura, conglomerando conhecimentos sobre: horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola. Em contrapartida, o Curso Agrícola Pedagógico era destinado à formação de pessoal docente para ministrarem as disciplinas próprias do ensino agrícola, bem como também era voltado para a formação de corpo técnico administrativo para o ensino agrícola, assim tínhamos os seguintes cursos: Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica com duração de dois anos; Curso de Didática de Ensino Agrícola e Curso de Administração de Ensino Agrícola, ambos com duração de um ano.

No que se refere aos Cursos de Continuação, também denominados de Cursos Práticos de Agricultura, podemos inferir que os mesmos eram destinados “a jovens e adultos não diplomados nesse ensino uma sumária preparação que habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola” (BRASIL, 1946a, p. 4) e estavam inseridos nos cursos de primeiro ciclo.

Os de aperfeiçoamento apresentavam uma diferenciação dos outros, pois eram destinados àqueles que já tinham o Curso Agrícola Técnico e possuíam a finalidade de proporcionar

ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola. (BRASIL, 1946a, p.4)

Assim, os alunos inseridos nessa modalidade de ensino poderiam avançar para outros cursos da mesma área de acordo com sua vocação como afirma o artigo 14º “os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua

vocação e capacidade” (BRASIL, 1946a, p. 3). Outrossim, os alunos poderiam adquirir a habilitação técnica e, conseqüentemente, a formação superior no mesmo ramo de ensino. A continuidade dos estudos, no âmbito do ensino agrícola, constituiu-se num progresso e uma mudança no que se refere ao currículo anterior à lei, uma vez que não havia possibilidade de progressão dos estudos em níveis mais elevados de conhecimento. Toda essa reformulação atribuiu uma organização própria para o ensino profissional agrícola, pois além de proporcionar a articulação entre os cursos agrícolas, também se ampliou a possibilidade de equivalência desses cursos com outras modalidades de ensino.

Com relação a essa equivalência a lei corrobora que os Cursos de Formação eram equiparados ao ensino primário e ao secundário, assim, o Curso de Iniciação Agrícola corresponderia ao ensino primário, já os Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola e os Cursos Agrícolas Técnicos estariam articulados com o ensino secundário. Nesse sentido, eles mantinham relações verticais e horizontais. Vertical porque os alunos tinham a oportunidade de prosseguir os estudos desde o ensino primário até o superior, apesar de ser restrita a mesma área do conhecimento e, horizontal, no que tange a questão da equivalência entre os cursos, ou seja, à medida que o aluno concluía o Curso de Iniciação Agrícola estaria concluindo automaticamente o ensino primário, podendo progredir para o Curso Agrícola Técnico que correspondia ao ensino secundário.

Apesar da Lei Orgânica do Ensino Agrícola ter apresentado avanços significativos para esse ramo do ensino, não podemos esquecer que ela também continuou reforçando os ideais nacionalistas, morais e cívicos amplamente difundidos no período do Estado Novo. É importante perceber aqui que mesmo tendo sido lançada em 1946, um ano após ter, pelo menos oficialmente, encerrada a ditadura no país, identificamos elementos que marcaram o período estadonovista. Assim, destacamos o seu artigo 44º:

Os estabelecimentos de ensino agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da

vida escolar, que em tôdas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1946a, p. 6)

Observa-se que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, ao lançar mão da educação moral e cívica nos currículos de seus cursos, tinha o objetivo de formar não apenas fisicamente o trabalhador, mas formar uma identidade nacional, sendo assim, os ideais nacionalistas ainda deveriam ser disseminados tanto nos cursos industriais quanto agrícolas.

Como prescreve genericamente o artigo citado acima, era necessário estimular ainda o fervor patriótico nos alunos, nesse sentido essa formação cívica e patriótica, todavia, melhor detalha aqueles objetivos mais gerais no artigo 18º, Título III, Capítulo I que se reporta especificamente as estruturas dos cursos. Nesse sentido, “os alunos de qualquer dos cursos de formação serão obrigados as práticas educativas seguintes: a) **educação física**, obrigatória até a idade de vinte e um anos; b) **canto orfeônico**, obrigatório até a idade de dezoito anos” (BRASIL, 1946a, p.3, grifos nossos). Essas disciplinas juntamente a outras, como História e Geografia do Brasil concorriam para a formação nacionalista dos indivíduos que ingressavam nos cursos agrícolas, desse modo, “deu-se organização à juventude escolar e extra-escolar, para o fim de se lhe proporcionar, em moldes nacionais, educação moral, cívica, física, criando-se para isto a Juventude Brasileira, que se organiza com promissores resultados” (SCHWARTZMAN, 1983, p. 357).

Essa tendência nos moldes nacionalistas esteve atrelada também à formação para o trabalho, isto é, nesse período os objetivos e finalidades da educação e, conseqüentemente, do ensino agrícola eram pautados em valores que respaldavam os interesses políticos e econômicos do governo, assim, além do culto à nacionalidade, moral, civismo, disciplina, a ênfase no trabalho manteve lugar de destaque naquele momento. Nesse sentido, o ensino agrícola era voltado também para o aspecto profissional, uma vez que estimulava a formação de mão de obra qualificada para o campo, incentivando a produção individual e coletiva na agricultura, possibilitando em tese, ao mesmo tempo, a fixação do homem no meio rural, o aumento da produção e comercialização, bem como a melhoria econômica do estado e da nação,

fazendo do trabalho não apenas uma forma de sustento, mas um dos meios de servir à pátria.

Com base no artigo 2º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola podemos observar mais nitidamente esse objetivo na formação para o trabalho atrelada à ideia de nacionalismo, vejamos:

O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1946a, p. 1)

Assim, podemos perceber segundo a leitura desse artigo que as finalidades e natureza do ensino agrícola estavam intimamente relacionadas com o projeto nacional voltado para a educação profissional, firmados nos ideais de uma educação redentorista para resolver ou pelo menos minimizar os problemas encontrados no campo, proporcionando ao homem do interior crescimento individual e coletivo, formação técnica e intelectual adequada para o manejo das práticas agrícolas modernas, bem como inserção no mundo do trabalho. Esse cenário educacional estava vinculado ao panorama nacional, uma vez que o Brasil não estava mais assentado prioritariamente em uma economia agrária, mas envolto num crescente desenvolvimento de uma economia industrial, por isso, as políticas educacionais agrícolas desse período teriam que comungar com essa nova fase da organização econômica.

Houve, portanto, uma grande preocupação com a qualificação da mão de obra, que favoreceu o crescimento industrial do país. Tal inquietação voltada para a produção local esteve ligada ao contexto internacional, uma vez que as duas guerras mundiais e a grande Depressão provocada pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, influenciaram decisivamente o desenvolvimento econômico de todos os países. Sendo assim, o Brasil intensificou os investimentos na política interna, enfatizando a ideia de que o

crescimento econômico seria uma forma de garantir a segurança nacional frente às outras nações.

Baseado nisso, o governo brasileiro por meio das leis incutiu esse ideal de estímulo à formação para o trabalho, no intuito de auxiliar o Brasil no seu projeto de nação. Toda essa efervescência de ideias foi refletida diretamente no currículo do ensino agrícola, o qual sistematizou a matriz curricular em dois eixos: disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica. As de Cultura Geral do Curso de Iniciação Agrícola seriam: Português, Matemática, Ciências Naturais, Geografia e História do Brasil e as de Cultura Técnica do mesmo curso seriam: Agricultura, Desenho e Criação de Animais Domésticos (BRASIL, 1946a, p.4). Apesar da ênfase dada à profissionalização percebemos que a proposta curricular visava formar também uma mentalidade mais humana e mais bem informada, como afirma o artigo 5º “nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola” (BRASIL, 1946a, p. 2).

Todas essas mudanças, apontadas pela reforma e estruturação dos cursos agrícolas, refletiram diretamente na reorganização das instituições que ofereciam esse tipo de ensino em todo país. Na Paraíba, já eram anunciadas essas alterações, principalmente por meio do *Jornal A União* (1947) que propagandeava as ações desenvolvidas pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV).

Para a mais completa eficiência das suas tarefas e o alcance mais rápido dos seus objetivos, a S.E.A.V. resolveu introduzir sensíveis alterações na sua estrutura educacional e patrimonial, reorganizando e modificando alguns dos seus inúmeros estabelecimentos de ensino. Interiormente reorganizados estão sendo, por exemplo, os Aprendizados Agrícolas da Paraíba, [...] (A UNIÃO, 25/01/1947, p. 3)

O órgão citado acima era responsável por todo acompanhamento e fiscalização das ações desenvolvidas no ramo do ensino agrícola, assim, seguindo as novas diretrizes logo deu início em todo o Brasil encaminhamentos que deram novo rumo ao ensino agrícola. Iniciativas como a oferta de 80 centros de treinamento voltados para trabalhadores agrícolas, tratoristas,

mecânicos agrícolas, professores rurais, enfermagem, veterinária, economia rural doméstica; a disponibilidade de cinema educativo com exibição de vários filmes relacionados à educação agrícola, ofertados pelo Serviço de Informação Agrícola, bem como as semanas ruralistas destinadas ao aprendizado das técnicas e assuntos ligados a terra.

Partindo dessas iniciativas, além da tentativa de implementação de novas abordagens pedagógicas, os aprendizados agrícolas de todo o país foram ganhando novas feições e maior importância sociocultural e educacional. No que concerne à Paraíba teve grande destaque nesse ramo do ensino o Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros, localizado na cidade de Bananeiras, no brejo paraibano. No ano ulterior à Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o Aprendizado de Bananeiras passou a receber a denominação de Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, de acordo com o Decreto Federal nº 22.506 de 22 de janeiro de 1947, passando a ser “classificado no tipo de Escola Agrícola Média mais adiantada dentre os vários gêneros de estabelecimentos de ensino agrícola criados pelo decreto nº 9.613 que promulga a Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (A UNIÃO, 04/02/1947, p. 8).

Nesse sentido, a instituição passou de Aprendizado para Escola Agro-Técnica elevando seu grau de importância em âmbito local e nacional. Assim, em obediência a nova lei posta para o ensino agrícola, a Escola Agro-Técnica “Vidal de Negreiros” reformulou também seu currículo oferecendo os cursos de:

- Curso de iniciação agrícola em 2 anos, constituindo o curso mais elementar da Escola;
- Curso de Mestria Agrícola, também em 2 anos, correspondente ao ex-curso agrícola básico e que constituía o curso mais adiantado do Aprendizado Agrícola;
- Curso de continuação – (cursos práticos no máximo 1 ano);
- Cursos Agrícolas – Técnicos, em 3 anos formando técnicos em vários ramos de atividades rurais;
- Cursos Agrícolas Pedagógicos, destinados à formação do pessoal docente para o ensino de disciplina peculiares ao ensino ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. (A UNIÃO, 04/02/1947, p. 8)

Por meio dessa reestruturação percebemos que a Escola agrícola paraibana aderiu às novas exigências que melhorariam o campo do ensino agrícola atendendo aos artigos 6º, 7º e 8º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Assim, à medida que a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros se adequou ao novo perfil, designado pelo governo brasileiro, ampliou-se as possibilidades de desenvolvimento do meio rural paraibano a partir de um alargamento de prática relacionadas à educação agrícola, contribuindo assim, diretamente para a efetivação do plano do Ministério da Agricultura, que objetivava formar homens capacitados para as culturas do interior, no seu sentido mais amplo. Esse órgão segundo *A União* (04/02/1947, p. 8) “está a imprimir à educação rural brasileira uma orientação mais objetiva e que deverá atender às necessidades de cada região do país”.

Nesse sentido, a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros logo se apropriou das inovações lançadas pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tendo nos Centros de Treinamentos, promovidos em parceria com a CBAR, uma de suas ações mais avultadas para a época. Tais Centros eram instalados no interior da referida escola, bem como em outros estabelecimentos de ensino agrícola, a exemplo do que ocorrera na Escola de Agronomia do Nordeste, localizada no município de Areia. A referida instituição tinha o objetivo de oferecer cursos de treinamento para professores de escolas rurais e agricultores locais. Em virtude da grande relevância desses cursos pelo interior paraibano, o *Jornal A União* noticiou, em 1947:

[...] o trabalho da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) mediante a instalação de CENTROS DE TREINAMENTO para agricultores e professores rurais, já em execução na atual Escola Agro-Técnica “Vidal de Negreiros” e que em face do acôrdo firmado entre este Estado a Superintendência do Ensino Agrícola serão distribuídos em vários centros rurais da Paraíba. (A UNIÃO, 04/02/1947, p. 8)

Esses Centros de Treinamento tornaram-se uma forma mais hábil de alcançar professores rurais, em muitos casos ainda leigos, e agricultores locais que não tinham habilidade para lidar com as novas técnicas agrícolas, assim, os cursos eram uma maneira não apenas de instruir esse público, mas de adequá-los aos novos ideais defendidos pelo governo brasileiro, a saber: a formação de uma mentalidade ruralista e a valorização do meio rural como um dos mecanismos que objetivou fixar essas pessoas nas regiões interioranas do país, uma vez que os agricultores migravam para as cidades em busca de

melhores condições de vida. Por razões diferentes o mesmo acontecia com os professores rurais que não conseguiam se fixar no campo em virtude da precária qualidade de vida, sendo este também, um grande problema de expansão e fixação de escolas rurais por toda a Paraíba.

No intuito de acentuar a valorização da população e a educação rural foram instituídas ainda as Semanas Ruralistas, que tinham como objetivo disseminar os acontecimentos e conhecimentos técnicos acerca da vida rural. É importante ressaltar que as semanas ruralistas aconteciam geralmente nas Escolas de Ensino Agrícola, assim,

a fim de tornar esses estabelecimentos centros de atração das populações vizinhas, neles se realizam semanas ruralistas, durante as quais se utilizam o cinema, o rádio, demonstrações práticas, palestras educativas e exposições regionais, como meios capazes de esclarecer e orientar o homem do campo na melhoria de suas condições de vida e de seus métodos de trabalho. (INEP, 1987, p. 182)

Essas semanas, comparadas aos congressos oferecidos hoje, concorriam para a reunião de agricultores e criadores do interior para discutirem e aprenderem novas técnicas e manejos da agricultura, bem como proporcionava o “incentivo da produção, da educação rural, mecanização da lavoura e outros temas de recuperação do homem do campo” (A UNIÃO, 27/08/1947, p. 4). Toda essa efervescência de ações voltadas para as questões do campo incutiam o desejo e o favorecimento da fixação do homem no campo, contribuindo possivelmente para o projeto de nação brasileira ruralista.

Levando em consideração as mudanças ocorridas a partir da promulgação e efetivação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola não podemos deixar de discutir que apesar dessa lei não estar voltada para o ensino primário rural, ela ampliou os investimentos e articulação nessa área do ensino. Tomando como referência ainda a referida Lei e a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, observamos no artigo 14º o qual indica a articulação do ensino agrícola com o ensino primário, levando-nos a uma análise bilateral, uma vez que tal ensino, em especial o curso de iniciação agrícola, era equivalente ao curso primário e, ao mesmo tempo, poderia estabelecer relação íntima com esse ramo do ensino. Na Paraíba, tivemos no ano de 1956 a criação de uma

escola que já “está sendo construído no terreno da Escola Vidal de Negreiros o prédio para funcionamento de um grupo escolar rural destinado ao ensino primário de filhos de agricultores do município” (A UNIÃO, 08/05/1956, p. 5).

Assim, percebemos que além de oferecer os cursos para os agricultores locais, no intuito de qualificar essa população, também foram difundidos outros investimentos que garantissem a fixação desse homem no interior da Paraíba, lançando mão de uma educação que

ao lado do livro, devem figurar a enxada, o arado, o torno, o martelo. O momento exige, o Brasil ordena que as escolas se transformem em granjas e oficinas para o bem coletivo, mesmo porque não sabemos a que nos conduz a marcha dos acontecimentos. (COLAÇO, 1945, p. 8)

Tal fato nos remete a urgência em desenvolver ações voltadas para a formação integral do homem do campo, ações essas que corroboravam diretamente com o projeto ruralista para a nação brasileira.

Dando continuidade às iniciativas do governo, no que concerne a implantação de políticas públicas, tivemos a colaboração da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A CNER foi criada no ano de 1952, no governo de Getúlio Vargas, no entanto, a Campanha somente foi oficializada no ano 1956, já no governo de Juscelino Kubitschek, sendo abolida em 1963.

Na verdade, não podemos deixar de perceber que nesse período vários fatores externos e internos influenciaram decisivamente a implantação de políticas para o desenvolvimento das classes subalternas, em especial as do meio rural. Nesse sentido, após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos com o apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) tinha o objetivo de garantir a ordem social, tomando para si a dominação econômica, política, cultural e ideológica de países subdesenvolvidos. Assim, os anos de 1950, no Brasil e na Paraíba, acompanharam o movimento mundial com a ideia de progresso em decorrência do desenvolvimento industrial com reflexo também na agricultura.

Essa nova ordem mundial favoreceu os centros urbanos em detrimento dos espaços rurais, já que as cidades eram espaços privilegiados para disseminação desse ideal desenvolvimentista. Tal predomínio em favorecimento ao meio urbano ocasionou uma diferença entre o homem que

vivia no campo e aquele que estava na cidade, assim o homem do meio rural era visto como “Jeca-Tatu”, atrasado, preguiçoso, doente, sem nenhum tipo de ambição.

Essa conjuntura levou os Estados Unidos a dar maior “assistência” aos países pobres, segundo Mendonça, 2009 *apud* Werle; Metzler, (2010, p. 26), “ao longo das décadas de 40 e 50, acordos de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos da América trouxeram consequências para a estruturação do ensino agrícola [...]”, e foi a partir desses desdobramentos que surgiu a CNER (1952), com o intuito de

adequar os camponeses ao novo modelo de desenvolvimento para torná-los cidadãos e “elevar seus padrões culturais”, concebidos pelo programa como atrasados e inferiores do ponto de vista cultural. Nos anos 1950, as preocupações do governo brasileiro encaminhavam-se no sentido de promover o desenvolvimento econômico, também como estratégia para evitar a penetração do comunismo e preservar os “ideais democráticos”. (BARREIRO, 2006, p.124)

Todo esse movimento propiciou o desenvolvimento não só de escolas rurais pelo Brasil, mas de políticas educacionais que favoreceram o crescimento do homem do campo. Assim, essa relação entre Brasil e Estados Unidos também manteve centros de treinamento e estabelecimento de ensino. Segundo dados oficiais por eles “já passaram 410 trabalhadores e professores rurais e onde se acham matriculados 1.227 alunos-trabalhadores” (INEP, 1987, p. 167). Além disso, por meio da CNER vários adolescentes e adultos puderam ser alfabetizados por meio das missões rurais espalhadas por todo o país, inclusive na Paraíba. Apesar das iniciativas em prol do desenvolvimento de ações educacionais rurais a CNER “limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural” (LEITE, 1999, p. 37).

No ano de 1955, Getúlio Vargas criou o Serviço Social Rural, vinculado ao Ministério da Agricultura, tendo como fim

A prestação de serviços sociais no meio rural, visando a melhoria das condições de vida da sua população, especialmente no que concerne: a) à alimentação, ao vestuário e à habilitação; b) à saúde, à educação e à assistência sanitária; c) ao incentivo à atividade produtora e a quaisquer

empreendimento de molde a valorizar o ruralista e a fixá-lo à terra (BRASIL, Lei nº 2.613, 1955, p. 01).

Assim, o Serviço Social Rural veio somar forças junto às associações rurais já instaladas nos estados e municípios, no intuito de proporcionar maior suporte técnico e financeiro aos trabalhadores rurais, apresentando finalidades estritamente ruralistas, o que reforçava os planos do governo em investir no meio rural. Associado a existência desse órgão, surgiu por todo o Brasil e na Paraíba as cooperativas rurais, as quais deram “maior atenção ao problema da assistência creditícia ao pequeno agricultor” (A UNIÃO, 09/05/1956, p. 3).

Além desses empreendimentos em favor da valorização, desenvolvimento e expansão do ensino rural pelo Brasil, outros fatores influenciaram esse tipo de educação no país, a exemplo da legislação brasileira, que se constitui em documento-chave para a compreensão dos avanços e retrocessos referentes ao setor educacional brasileiro. Cabe-nos então ainda destacar que em 1961, o governo promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual havia sido alvo de debates durante cerca de treze anos gerando diversas expectativas no que diz respeito aos avanços para a organização da educação nacional. Um das questões que muito possivelmente tenha retardado a sua publicação refere-se aos embates entre aqueles que defendiam a escola pública e aqueles que davam ênfase ao ensino privado, ou seja, enquanto uns lutavam em favor dos direitos coletivos, outros lutavam pela liberdade de representar os interesses das escolas particulares.

Podemos inferir que mesmo se constituindo num marco para o desenvolvimento da educação brasileira, a LDB de 1961 não apresentou muitas preocupações com a questão da diversidade educacional, por isso, não trouxe grandes avanços para o ensino rural brasileiro. Segundo Leite (1999, p. 39),

a lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração submetendo-se aos interesses urbanos.

Em meio a esses retrocessos, ainda havia uma inquietação no sentido de integrar a população ao meio rural, mas não fixa novos direcionamentos acordados segundo as especificidades do interior e da vida rural. Todavia, em seu artigo 105, encontramos a seguinte prescrição relativa ao ensino rural,

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, LDB, 1961, p. 13)

Nesse sentido, o governo não instituiu uma política educacional própria para a população rural, mas auxiliava outras instâncias que tivessem interesse em investir nesse setor, muitas as obrigando a instalarem escolas para atender esse público. Constatamos, assim, que essa legislação não considerou, de fato, as singularidades das populações camponesas, mas de qualquer forma produziu uma política educacional assistencialista, ou seja, preocupada em manter a ordem social, tentando conter esse segmento social longe dos grandes centros urbanos. Nesse sentido, torna-se evidente que as políticas educacionais rurais, daquele período, foram pautadas estritamente para atender aos interesses do governo brasileiro, isto é, de pouca valorizaçãodas características próprias do campo, mas priorizando a consolidação de uma “identidade cultural nacional e um novo projeto nacional para o Brasil baseado na industrialização e na independência política” (WERLE; METZLER, 2010, p. 28).

A morosidade sociocultural e econômica eram marcas fortes do espaço rural brasileiro, assim, esse lugar era considerado “atrasado, de privação, sem direitos adquiridos, de submissão e dependente das cidades” (WERLE; METZLER, 2010, p. 28). Não existiu, portanto, uma preocupação com a reorganização estrutural do ensino rural, atentado para um calendário específico, respeitando o tempo e ritmo de vida do camponês. Percebemos que o nervosismo maior era “fixar este homem no campo [como] uma forma de impedir o empobrecimento e a mendicância nas cidades” (WERLE; METZLER, 2010,p. 30), bem como frear os fluxos migratórios das zonas rurais para as

idades, que foram muito fortes nos anos de 1950 e 1960, gerando graves problemas sociais e econômicos para o país.

Nesse contexto foi realizado um levantamento sobre as ações educacionais que estavam sendo desenvolvidas e que satisfaziam o avanço do setor industrial, o que implicou “uma substituição de tecnologias, inclusive na própria vida rural” (INEP, 1987, p. 255). Todas as iniciativas educativas deveriam ser ajustadas com o novo momento político e econômico do país. Para tanto, teve profícua atuação no ensino agrícola brasileiro o Serviço de Informação Agrícola – SIA, que teve o objetivo de levar aos pequenos agricultores, de maneira mais prática e acessível, assuntos de interesse dessa população como calendários agrícolas, repositores de informação veterinárias, estudos sobre determinadas culturas entre outras informações pertinentes ao seu aprimoramento, todas elas eram reportadas de várias repartições, do Ministério da Agricultura, de entidades que representavam a classe trabalhadora rural, das escolas rurais, de instituições religiosas. Além disso, a SIA publicava obras científicas e didáticas para uso de professores e alunos, mantinha programas radiofônicos destinados à discussão dos problemas ruralistas, atuava junto às escolas rurais fomentando a criação de clubes agrícolas, incentivavam a realização das semanas ruralistas entre outras iniciativas que atingiam a formação do homem do campo acordada com os interesses do governo (INEP, 1987, p. 260).

Outro ponto de importante preocupação da administração federal nos referidos anos foi o “convênio entre o Ministério da Agricultura e o clero católico do País, para execução de extensiva campanha de educação rural” (INEP, 1987, p. 260). A aliança entre o Estado e a Igreja foi marcante nesse momento, no intuito de propagar o ensino rural por todo o interior dos estados brasileiros, em parceria com Ação Social Rural, promovida pela Igreja Católica. Na Paraíba, em 1955, já era anunciado no jornal *A União* às ações da SIA juntamente com o clero católico.

Além dos trabalhos de documentação e de divulgação dos diversos veículos, o Serviço de Informação Agrícola, do Ministério da Agricultura vem realizando tarefas de extensão. Neste campo, destacam-se as Semanas Ruralistas, os Clubes Agrícolas e os cursos de economia doméstica e indústrias rurais caseiras, [nesse sentido] as semanas ruralistas do S.I.A.

são realizadas em cooperação com os serviços do Ministério sediados no interior, com autoridades estaduais e municipais e, notadamente, com o clero, através da sua Ação Social Rural. (A UNIÃO, 25/01/1955, p. 5)

Atrelada ao SIA esteve também a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) que estimularam por todo o interior, cursos rápidos e práticos para a população campesina. Dentre as atividades desenvolvidas por essa comissão destaca-se: curso de treinamento para a formação de líderes; cursos de treinamento para professoras rurais; curso de formação de líderes rurais; semanas ruralistas e educativas; concentração de agricultores; campanha ruralista em municípios, além de cursos rápidos de indústrias rurais, em diversas instituições de ensino do meio rural (INEP, 1987, p. 261).

Ainda, em 1955, a CBAR passou a agregar mais ações em prol das populações rurais por meio do Serviço Social Rural (SSR) que tinha a finalidade de oferecer melhores condições de vida à população do meio rural, no que concerne à alimentação, vestuário, habitação, saúde, assistência sanitária e educação, incentivando também as atividades produtoras como viés para valorizar o ruralista, tentando fixá-lo a terra. Todas as iniciativas do SSR estavam vinculadas às atividades realizadas pelas Associações Rurais, as quais já estavam à frente no que se refere ao apoio e incentivo aos pequenos agricultores, tanto com relação ao estímulo financeiro, como na promoção de aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas de trabalho referentes ao meio rural. Apesar de não se constituir como espaço formal de educação rural, as Associações Rurais assumiam o papel de instruir os pequenos trabalhadores rurais, conforme analisou Xavier (2010, p. 43 - 44),

[...] a Associação dos Lavradores e Trabalhadores Rurais de Sapé – a Liga Camponesa de Sapé, fundada em 1958, com a finalidade precípua de prestar assistência social ao homem do campo, segundo seus próprios estatutos, tenha em tão pouco tempo, assumido a tarefa de preparar, instruir e organizar o campesinato contra as bandeiras da exploração dos latifundiários e a favor da reforma agrária.

Segundo o autor supracitado, as Associações Rurais consistiam em espaços de educação não formal, “na medida em que se transformou em

espaço democrático de orientação, informação e formação do campesinato, construído na dialética relacional com outras “instâncias educativas” (XAVIER, 2010, p. 44). Tais associações tiveram muitas representações em vários municípios da Paraíba e concorriam não apenas para levar melhores condições de vida ao homem do campo, mas fomentaram espaços de discussões, orientações e reflexões acerca da realidade de vida do camponês, a ideia do homem rural resignado, ignorante e subordinado foi perdendo espaço para um camponês que pensa, discute e age contra as armadilhas dos grandes latifundiários, bem como contra a falta de interesse do governo em investir, de fato, numa reforma agrária com a qual se efetivaria uma vida mais digna para o ruralista.

Todo esse movimento se deu em função da forte pressão do governo JK em favor de uma maciça exploração da mão de obra do trabalhador rural, no intuito de elevar a produtividade do campo, para ele, nessa ação “repousa a nossa maior esperança de elevar o nível de vida das populações campestres. E este não depende apenas de máquinas” (INEP, 1987, p. 271). Esse discurso permeou todo seu mandato, no entanto, em momento algum se falava em investir no trabalho do agricultor, possibilitando a ele melhores condições de vida, oferecendo um pedaço de terra. Além disso, depositava na escola não uma função social, que açambarcasse as singularidades da população rural, mas pensava uma escola que forneceria a essa população todos os mecanismos técnicos que levasse qualificação profissional aos seus alunos e, conseqüentemente retorno econômico ao Estado por meio do aumento da produtividade nas lavouras. Nesse sentido, percebemos novamente a perpetuação de um ensino dualista, reorganizado segundo a conjuntura social, política e econômica desse período, no qual se deveria “encaminhar os jovens, segundo as suas diversas tendências vocacionais” (INEP, 1987, p. 272). Foi muito eloquente o discurso no qual defendeu o progresso por meio da industrialização, inclusive no campo e, para isso, era necessário investir em formas de ensino das mais diversas para atender as demandas do mercado.

Com o objetivo de somar esforços nessa empreitada foi levantada novamente pelo governo a bandeira dos Clubes Agrícolas Escolares, que segundo o discurso de JK, em 1957, se enquadravam no campo da Educação Extensiva e contava naquele ano com 2.541 clubes agrícolas em

funcionamento no país (INEP, 1987, p. 282). Todavia, no ano de 1956, o *Jornal A União* demonstrou que o desenvolvimento dos referidos clubes se arrefeceram em virtude de algumas dificuldades, incluindo a falta de recursos, sendo assim,

hâmêses, vem a Secção de Extensão Agrícola efetuando o levantamento geral e completo da situação, em todo o Brasil, pois numerosas dessas pequenas organizações haviam deixado de funcionar ou não mantinham mais qualquer contacto com o Serviço. Dos 2.741 clubes agrícolas registrados, 341 foram desde logo, considerados em mau funcionamento, prosseguindo os trabalhos para as conclusões finais. (A UNIÃO, 22/03/1956, p. 4)

O diagnóstico acima apresentado parece ter servido para a retomada de incentivos aos clubes agrícolas, pois os mesmos se constituíam instituições auxiliares do ensino rural que inculcavam de forma sorrateira, mas entendida como eficaz para fixar o camponês no interior, ou melhor, no meio rural.

Destarte, percebemos que várias iniciativas tentaram concretizar um projeto educacional para as populações rurais brasileiras, algumas apresentando avanços maiores, outras menores, mas nenhuma consolidando, de fato, uma estrutura educacional que atendesse as necessidades do povo rural. Boa parte das discussões sobre esses projetos, podemos perceber a partir dos discursos presidenciais e governamentais, no intuito de propagar para a nação brasileira os empreendimentos que o governo estava instituindo para a educação rural.

Da mesma forma que a legislação tem contribuído para compreendermos mais detidamente sobre como se processou a educação rural no Brasil e na Paraíba, as mensagens presidenciais e dos governadores de Estado¹⁷ também abrem espaço para discutirmos como esse ramo do ensino foi visto e quais as

¹⁷É importante ressaltarmos que na época do Estado Novo as mensagens presidenciais não foram divulgadas, inclusive o ano de 1946 que engloba a periodização desse trabalho, todavia, esse silêncio “pode ser pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido” (NOLLI, 2005, p. 27). Por se tratar de um regime autoritário o governo no Estado Novo “não precisou” dar retorno das suas ações ao Congresso Nacional. É importante destacar que as mensagens dos governadores deveriam estar em consonância com as mensagens presidenciais reforçando a unificação das ideias educacionais destinadas à nação.

ações e/ou políticas foram implementadas em favor do amplo desenvolvimento do ensino rural. Assim sendo, podemos destacar que a educação rural nesse período foi amplamente discutida, enaltecida e em alguns momentos disseminadas por diversas regiões brasileiras e, especialmente, na Paraíba. Segundo Pinheiro (2006, p. 154) “os discursos elaborados com a preocupação de atender às demandas das áreas rurais foram muitos e contundentes” o que leva a crer que o ensino voltado para a camada rural estava em evidência entre 1946 a 1961. Assim, tomando como referência a referida documentação podemos inferir que a educação rural foi enfatizada por meio de dados estatísticos e informações sobre a escolarização das populações camponesas, principalmente a partir dos anos 1950, no intuito de materializar os esforços empreendidos pelo governo no sentido de valorizar a educação para o meio rural. Isso se deve ao fato de que nesse momento o país vivenciava um período de forte discurso nacional desenvolvimentista, assim, nada mais adequado que educar o homem do meio rural e fixá-lo ao seu lugar de origem.

No período compreendido entre 1946 a 1961, encontramos momentos históricos com perspectivas sócio-políticas e culturais diferentes, contudo, também encontramos muitas semelhanças e características comuns. Um exemplo disso se refere a Eurico Gaspar Dutra e Vargas que eram militares e pactuaram exercerem alternância de poder em favor de Vargas, mesmo que em alguns momentos tivessem divergências na forma de conduzir administrativamente e politicamente a nação brasileira. Dutra pregou em seus discursos um processo de redemocratização do país, mas na verdade, assumiu muitas vezes a mesma postura de Vargas, ou seja, ora enfatizando “os aspectos de repressão e de manipulação do movimento operário e, por outro, as características ‘paternalistas’ de construção de um mito de ‘pai dos pobres’ através de concessões e benefícios” (NEVES, 2001, p. 108).

Em 1947, com base na mensagem do presidente Dutra, não tivemos grandes mudanças no que concerne à educação rural primária, ou seja, ocorreu uma continuidade no sentido de provimento de ações que estimulavam o desenvolvimento do ensino agrícola profissional, segundo ele,

No setor do ensino agrícola, muito há que fazer, pois não tem ele acompanhado o progresso do País, sendo patente a nossa

grande deficiência de técnicos em agricultura e pecuária. O nosso trabalhador agrícola e pecuarista chegou a ponto de saturação na sua capacidade de produção empírica. Torna-se imperioso para a economia nacional substituir os velhos métodos rotineiros pelas novas técnicas e pela introdução em larga escala de recursos mecânicos que lhes ampliem a produtividade e melhorem a qualidade e conseqüentemente o valor econômico da produção. (INEP, 1987, p. 161)

O interesse mais amplo do novo governo foi o de continuar investindo no ensino agrícola profissional, ou seja, comungando com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, promulgada no ano anterior. Caberia ao ensino agrícola formar uma população produtora de bens primários comercializáveis para a nação, bem como cultivaria uma mentalidade mais ruralista na população atraindo-a para o interior. Nesse contexto, observamos a centralização do interesse no desenvolvimento econômico da nação e na elevação moral, intelectual e profissional dos ruralistas. Para isso, criou também a Universidade Rural, em Minas Gerais, que esteve em pleno funcionamento a partir de 1948, no intuito, de dar maior visibilidade ao progresso do ensino agrícola no país.

Todavia, apesar de alguns empreendimentos públicos terem sido destinados ao setor educacional, o que podemos perceber do governo Dutra, no seu conjunto, é que o mesmo não deu o devido cuidado, ou seja, não esteve tão preocupado com as questões educacionais. Seu governo focou esforços nas áreas de saúde, alimentação, transporte e energia, as quais formaram o Plano SALTE. Apesar de sua ampla divulgação nos meios de comunicação no Brasil, temos registros que esse plano não ganhou muita força uma vez que várias de suas propostas não saíram do papel. Mesmo assim, em alguns estados, inclusive na Paraíba, encontramos uma evidente preocupação com a questão da alimentação, principalmente veiculada por meio das escolas agrícolas. Essas escolas passaram a questionar como o homem do meio rural estava se alimentando e como era a produção de gêneros alimentícios no estado. Nesse mesmo sentido, o governador da Paraíba, José Gomes da Silva, em 1947, já externava sua atenção quanto a esse assunto, assim a Escola de Agronomia do Nordeste concentrou seus esforços também na melhor

qualidade dos alimentos produzidos por ela, bem como na adesão ao plano do governo federal¹⁸, assim

[...] esperamos que a Escola se filie ao plano de alimentação por meio de seus departamentos, quer plantando diretamente, quer incentivando de fazenda em fazenda a cultura de gêneros alimentícios, quer orientando por meio da publicidade ao seu alcance. (A UNIÃO, 15/04/1947, p. 3)

Além da Escola de Agronomia, a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros também concentrou suas atividades no sentido de divulgar por todo o interior paraibano, a partir das Estações Experimentais, das Associações Rurais e da Sociedade de Agricultura, o aperfeiçoamento das técnicas visando à produção de alimentos mais saudáveis com a colaboração dos técnicos agrícolas e agricultores espalhados pelo interior, aderindo ao plano de alimentação nacional.

Por isso, a Sociedade de Agricultura espera contar para esse plano de alimentação com a bôa vontade e esforço dos abnegados técnicos que trabalham no interior de sol a sol, bem como na ação de todos os particulares para que procurem formar os filhos dentro de uma orientação nova, encaminhando-os para os trabalhos agrícolas com o exemplo da cultura, não só para lucro imediato, como para servir de proteção á própria saúde e da população em geral. Reconhecemos o nosso pouco recurso material para a campanha da alimentação mas estamos decididos a mantê-la com as armas da assistência, da convicção, do exemplo, da abnegação, do ensino por todos os meios. (A UNIÃO, 20/04/1947, p. 3)

Toda essa ênfase na questão da alimentação desembocava no meio do homem rural, já que o estímulo às produções de alimentos foi um viés considerado para evitar as migrações para os centros urbanos e criar no homem rural um vínculo a terra e as atividades próprias do campo. Segundo o *Jornal A União* (1947) as populações continuavam a se aglomerar nas cidades e era preciso que se investisse em alguma produção alimentícia, mesmo que de forma ínfima.

¹⁸ Cf. sobre essa questão ver artigo escrito por Burity e Pinheiro (2013).

De fato, a população só tende a aumentar, as aglomerações urbanas provocadas por fatores diversos idem, logo, não devemos apelar para meios estranhos, o que todos precisam fazer é produzir seja o que for, contanto que seja útil á nossa subsistência. (A UNIÃO, 20/04/1947, p. 3)

Vemos, portanto, que o plano de alimentação estava articulado com questões mais amplas como a contenção das populações nos meios rurais, como forma de afastar um problema do inchaço das cidades e da consequente pobreza, em virtude da escassez de trabalho para um povo que não tinha qualificações específicas e exigidas para as atividades laborativas das cidades.

Além desses aspectos acima estudados foi muito presente, também, o discurso em torno de campanhas para alfabetizar jovens e adultos do interior e das cidades, aspecto esse que passamos a discutir mais detidamente no item a seguir.

2.2 As campanhas de combate ao analfabetismo no meio rural

Como já salientamos anteriormente, era preciso combater o êxodo rural e a ignorância da população interiorana e rural não apenas pelo viés da qualificação para o trabalho ou pela oferta de escolas primárias para crianças, mas, sobretudo em relação ao grave problema acerca do elevadíssimo número de jovens e adultos analfabetos. Em 1949, Dutra anunciou

que agora a Nação se acha preparada para receber e fazer germinar as sementes das grandes campanhas de educação de adultos e adolescentes analfabetos e de recuperação do homem do campo, e que o sucesso da empresa está menos em quem a promove do que na resposta popular alcançada. Não há, porém, como deixar de reconhecer, singelamente, que tais campanhas nunca se tinham promovido no Brasil, ou pelo menos com a intensidade e os frutos já colhidos. (INEP, 1987, p. 169)

Tais campanhas foram enfatizadas nacionalmente, tendo sido criado até um órgão responsável específico, ou seja, o Setor de Controle e Planejamento do Serviço de Educação de Adultos do Departamento Nacional de Educação, no âmbito dos estados. Especialmente na Paraíba, foram intensificadas ações voltadas para esse fim. Era necessário alfabetizar o maior número possível de brasileiros e paraibanos que estavam à margem não apenas por não saberem

ler e escrever, mas pela ignorância dos direitos e deveres como cidadãos, assim, segundo *A União* (19/01/1949, p. 3) as campanhas em prol da alfabetização de adultos tem atingido

um elevado número de brasileiros, jovens e sexagenários que aprenderam a ler, escrever e contar e mais ainda a pensar nas suas obrigações e responsabilidades de cidadãos para melhor distinguir o bem do mal e assim assegurar com mais firmeza a nossa soberania.

Assim, o intuito do governo ao estimular tais campanhas não era apenas alfabetizar a população ignorante, mas chamar a atenção dela para as suas obrigações de servir a nação, era uma forma de situá-la “como valor real entre as forças produtivas da nação” (INEP, 1987, p. 169).

Na Paraíba houve uma explosão de oferta desses cursos que utilizavam diversos recursos pedagógicos para atrair a atenção dos alunos, tais como: o cinema educativo, palestras, a rádio educativa, bem como aulas diversificadas. Em 1948, contávamos com 650 desses cursos espalhados pelo estado para tentar amenizar um total de 60% de analfabetos no Brasil.

O objetivo maior dos cursos era ministrar “ao lado das técnicas elementares de aprendizagem, noções de higiene, alimentação, civismo e economia” (A UNIÃO, 28/09/1948, p. 3). Os cursos para jovens e adultos eram “localizados, de preferência, na zona rural [admitindo] alunos de todas as idades e ocupações” (Idem). Assim, várias foram as iniciativas que facilitaram a progressão desses cursos e a disseminação de diversos deles por todo o estado, a saber:

condução para o professor, se ele não residir no prédio escolar; fornecimento de iluminação e material de custeio, como cadernos e lápis, aos alunos mais pobres; pagamento do aluguel da casa ou da sala onde funcione o curso; designação de um funcionário de boa vontade que, residindo no Município, seja encarregado pelo órgão competente da “fiscalização” dos cursos, recebimento do material da Campanha, distribuição entre os docentes e atestação do respectivo exercício; organização de comissões municipais de incentivo, que deverão compôr-se de pessoas realmente devotadas, uma junto a cada unidade (espécie de “patrono do curso”), estímulo à ação do voluntariado, individual ou de associações, considerando que muita coisa pode ser obtida através da iniciativa particular; estabelecimento de “missões culturais” em caráter permanente e museus de “artes populares”; exibição,

em praça pública, de filmes educativos e recreativos, pelo menos uma vez na semana; organização de filarmônicas locais e pequenas bibliotecas fixas ou circulantes, atendendo a que a educação de adultos não é só para iletrados; organização de tômbolas, quermesses e outros movimentos para angariar donativos com que aos alunos reconhecidamente necessitados possam ser fornecidos óculos, medicamentos e algum vestuário. Qualquer dessas modalidades de cooperação constituirá ótimo auxílio à Campanha, sem embargo de outros que certamente ocorrerão às autoridades do interior. (A UNIÃO, 28/09/1948, p. 3).

Os referidos cursos, então, assumiram não somente caráter pedagógico, mais social e cultural, uma vez que não ofereciam apenas o ensino de primeiras letras, mas um conjunto de práticas pedagógicas que visavam o crescimento cultural e intelectual dos alunos. Fazendo um balanço desses cursos na Paraíba obtivemos para o ano de 1948, segundo o *Jornal A União* a seguinte estatística:

Quadro1
Demonstração do resultado dos cursos de alfabetização de
adultos do Estado da Paraíba, no período de
maio a novembro de 1948

Nº de ordem	Municípios	Nº de curso	Matrícula	Alfabetizados	Percentual de evasão ¹⁹
1	Alagôa Grande	12	427	124	29,04%
2	Alagôa Nova	13	569	215	37,79%
3	Antenor Navarro	13	413	182	44,07%
4	Araruna	15	688	139	20,20%
5	Areia	20	—	—	—
6	Bananeiras	28	1.161	843	72,61%
7	Batalhão	8	300	114	38,00%
8	Bonito	3	120	68	56,67%
9	Brejo do Cruz	8	261	86	32,95%

¹⁹A referida coluna foi inserida à tabela, já que tivemos a necessidade de acrescentar informações acerca dos cursos de alfabetização de adultos na Paraíba, com o objetivo de enriquecer a discussão.

10	Caiçara	14	576	122	21,18%
11	Cajazeiras	11	429	214	49,88%
12	Cabaceiras	11	678	207	30,53%
13	Campina Grande	52	1685	—	—
14	Catolé do Rocha	12	421	—	—
15	Conceição	—	—	—	—
16	Esperança	7	322	113	35,09%
17	Guarabira	36	1563	612	39,16%
18	Ibiapinopolis	9	314	115	36,62%
19	Ingá	12	527	142	26,94%
20	Itaporanga	12	493	133	26,98%
21	Jatobá	4	—	—	—
22	João Pessoa	38	1.113	406	36,48%
23	Maguari	15	576	128	22,22%
24	Mamanguape	30	1270	402	31,65%
25	Monteiro	19	697	183	26,26%
26	Patos	—	—	—	—
27	Piancó	—	—	—	—
28	Picuí	8	283	110	38,87%
29	Pilar	15	655	276	42,14%
30	Princesa Isabel	14	775	197	25,42%
31	Pombal	15	452	87	19,25%
32	Santa Luzia	11	359	145	40,39%
33	Santa Rita	19	836	228	27,27%
34	Sapé	20	831	162	19,49%
35	Cuité	—	—	—	—
36	Serra Branca	12	406	135	33,25%
37	Serraria	12	544	179	32,90%
38	Souza	17	605	196	32,40%

39	Itabaiana	17	795	367	46,16%
40	Teixeira	12	—	—	—
41	Umbuzeiro	19	930	371	39,89%
Total	—	[593]	22.064	6.235	28,26%

Fonte: Jornal A União, 19/01/1949, p. 3 (*Grifo meu*).

Fazendo uma análise mais cuidadosa do quadro acima, podemos perceber que apesar dos esforços no sentido de ofertar e atrair esse público para o ensino ocorreu um grande número de evasão, desistência ou reprovação, pois o total de matriculados foi superior ao número de alfabetizados. Tomando como referência os municípios de Sapé e Pombal, por exemplo, constatamos certa deficiência nas primeiras iniciativas desse curso, não sendo uma experiência tão exitosa quanto afirmava o estado paraibano na época. Todavia, sobre esse assunto, o Chefe do Serviço de Educação de Adultos, em 1949, Cleodon Urbano da Silva, justificou aqueles resultados em virtude da falta de professores qualificados para estarem à frente da Campanha de Educação de Adultos. Acompanhemos:

Diante de uma tão vasta rede escolar a ser posta em funcionamento, e tendo como fator de entrave, pessoas não capazes para regerem esses cursos, nas localidades em que foram determinadas, surgiu para a atual administração o dissabor de se ver obrigada a fazer nomeações de pessoas de resumidos conhecimentos para os pontos determinados...Por esse motivo, a estatística quase concluída, sobre o resultado da Campanha de Alfabetização de Adultos em nosso Estado não pode apresentar números mais altos. (A UNIÃO, 19/01/1949, p. 3)

De acordo com a mensagem presidencial de 1949, “o plano de ensino supletivo para adolescentes e analfabetos, lançado em 1947, alcançou plenamente, no período já transcorrido, os seus principais objetivos” (INEP, 1987, p. 177), assim, observamos que em âmbito nacional a Campanha de Educação de Adultos atingiu seu ápice em todo o Brasil, todavia, devemos levar em consideração as particularidades de cada estado, já que na Paraíba temos informações que a referida campanha não logrou tanto êxito como demonstrado nacionalmente, mesmo tendo recebido do governo federal um

auxílio no valor Cr\$ 1.592.500,00²⁰ no intuito de desenvolver a Campanha por todo o estado. Nesse sentido, é pertinente questionarmos: será que essa quantia foi realmente investida na tarefa de alfabetizar jovens e adultos? Possivelmente, o governo paraibano não aplicou totalmente esse valor nesse projeto, o que era comum acontecer na época, o desvio de verbas públicas, e para não ser mal visto diante do governo federal, apontou como desculpa a falta de profissionais qualificados para atuar na alfabetização de jovens e adultos paraibanos.

Apesar desse quadro não ser muito favorável, o governo federal continuou empreendendo esforços no sentido de fixar o homem ao meio rural, principalmente, a partir dos anos de 1950, quando o êxodo rural alcançou números elevadíssimos.

Na Paraíba, apesar de não ter ocorrido com a mesma intensidade o crescimento industrial (lugares de atração), ocorreu o crescente processo de anexação das pequenas propriedades aos latifúndios (cana-de-açúcar, pasto para o gado, algodão, etc.), levando, portanto, a expulsão do pequeno lavrador de suas terras. Assim, por motivos diferentes àqueles relacionados à região sudeste, o fenômeno do êxodo rural, também, se intensificou nas cidades da região nordeste, inclusive nas de porte médio e pequeno, conforme eram as cidades de João Pessoa e Campina Grande. Essa situação, provavelmente, motivou a publicação de muitas matérias sobre esse problema social.

De todos os problemas econômicos que mais afligem a produção e expansão agrícola do País, nenhum se sobrepõe em complexidade e dificuldades sem conta, do que o do “Exodo Rural”. Este fenômeno tem as suas raízes em profundas e multiplas causas de desajustamentos econômicos e sociais, e é sôbreêsse prisma que deve ser analisado e esclarecido a luz das experiências técnicas e científicas. Em todo o País, desde o Nordeste até o Sul, está se processando uma das maiores migrações internas de que tem lembrança a nossa história. (A UNIÃO, 12/04/1950, p. 3)

Diante dessa realidade que afligiu todo o Brasil, ocorreram iniciativas do governo, em todos os setores da sociedade, mas especialmente no campo

²⁰No período de 1946 a 1964 a moeda utilizada no país era o Cruzeiro, assim, leem-se – um milhão, quinhentos e noventa e dois mil e quinhentos cruzeiros.

educacional, sendo, portanto, novamente visto como redentor e salvacionista da pátria. Tais ações foram muito explícitas no que concerne ao ensino rural, e nos demais segmentos educativos.

No período que compreende de 1951 a 1954 tivemos de volta ao poder Getúlio Vargas, que tentou manter uma postura diferenciada da que utilizara no Estado Novo. Agora o grande embate político ideológico girou em torno da chamada Guerra Fria e, ainda, entre o liberalismo e o nacionalismo, ou seja, a grande questão era: abriria o Brasil a sua economia ao capital estrangeiro ou enfatizaria a participação do Estado na economia, rejeitando assim os investimentos do capital estrangeiro?

Nesse sentido, Vargas precisou novamente utilizar a sua habilidade política, como mediador dos grandes interesses econômicos nacionais e internacionais. Todo esse movimento de ordem econômica e política influenciaram decisivamente a correlação de forças políticas no sentido de estabelecer um sistema educacional voltado para as populações rurais. Não obstante, o projeto de poder, foi sustentado por uma forte ideologia que ergueu as políticas governamentais, voltadas para os aspectos urbano-industriais, o nacionalismo, populismo e desenvolvimentismo (CRUZ, S/D, p. 2), o que reforça a realidade educacional rural brasileira no que concerne as precárias ações e planos que visassem a construção de um *sistema escolar rural* que fosse tão sólido quanto aquele que fora destinado aos grupos escolares nos centros urbanos.²¹

Apesar disso, não podemos deixar de destacar que o ensino rural brasileiro obteve avanços, uma vez que os elevados níveis de desenvolvimento estrutural e pedagógico que se processou no âmbito dos grupos escolares terminavam por indicar a necessidade de se investir de forma também intensa

²¹Esse aspecto, podemos observar, inclusive, na forma como eram organizados os conteúdos nas mensagens elaboradas pelos governadores e encaminhadas para a Assembleia Legislativa. As discussões acerca do ensino rural primário eram visualizadas não no item “Ensino Rural”, mas no item “Ensino Primário”. Há uma maior discussão sobre a educação agrícola, destinando os elaboradores do referido tipo de documento, um item exclusivo para as questões voltadas para o ensino agrícola profissional. Tal aspecto, também, pode ser observado nas mensagens presidenciais, como foi o caso da que foi encaminhada por Vargas, em 1951.

na educação das populações rurais. Nessa linha de raciocínio, o governo federal deu respaldo financeiro aos estados e municípios para a criação e manutenção de escolas rurais por todo o país. Em 1951, Vargas fez o seguinte pronunciamento:

Ainda que a execução dessa parte seja fundamentalmente competência das outras esferas político-administrativas, a experiência já provou, neste particular, a fecundidade da interferência federal sob a forma de cooperação e de auxílio aos quais devem ser intensificados e estendidos.

[Assim] a multiplicação das escolas elementares e normais, rurais e urbanas, [...] constituem, indiscutivelmente, as bases do sistema de educação popular. (INEP, 1987, p. 200)

O crescimento da oferta de escolas rurais no Brasil foi sustentado prioritariamente pelos investimentos do governo federal, com o auxílio do INEP e do Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual “possibilitou a efetiva cooperação com os Estados na construção de prédios para escolas, especialmente rurais, em todo o território nacional”. (INEP, 1987, p. 200).

No ano seguinte, isto é, em 1952, Vargas novamente chamou a atenção para o fato de que

No setor do ensino primário, continuou o Governo Federal a prestar sua contribuição, hoje indispensável, para a solução do grave problema da educação de nossas massas, especialmente as rurais, promovendo convênios com os Estados, para auxiliar a construção de prédios escolares e escolas rurais, além do crescente esforço nos cursos de atualização e aperfeiçoamento dos professores primários. (INEP, 1987, p. 213)

Entretanto, nos parece, a partir dos indícios que tivemos acesso, que as iniciativas voltadas para a educação rural se reduziram na construção de prédios escolares e não na modificação de métodos pedagógicos que atendessem as características do campo. Nas mensagens presidenciais encontramos em profusão dados estatísticos sobre as diversas obras educacionais implantadas no Brasil. Mas, é necessário estarmos atentos sobre esses dados, uma vez que os mesmos podem esconder situações pelas quais não refletem de fato a realidade. Certos estamos que não havia uma realidade uniforme para todas as unidades da federação, principalmente se

compararmos a Paraíba com outros estados do Brasil. Em 1952, por exemplo, Vargas expressou sua preocupação com as estatísticas que

revelam a existência, nas zonas rurais do País, de uma população de quase dois milhões e meio de crianças de 7 a 11 anos que não são atingidas ou atraídas pelo sistema escolar, que não buscam a escola, ou, se o fazem, encontram, na deficiência de instalações adequadas, o empecilho para a matrícula. (INEP, 1987, p. 213)

Assim os investimentos apesar de anunciados pelo governo como exitosos, apresentaram algumas lacunas no que concerne ao estado da Paraíba. Em 1951, em mensagem do governador da Paraíba, José Américo de Almeida, à Assembleia Legislativa, já reforçava o *déficit* no andamento das construções de prédios escolares rurais, reforçando a deficiência nas obras do governo federal.

Com o INEP foram assinados vários convênios para a construção de escolas rurais, sendo 28 em 1946; 100 em 1947; 90 em 1948, destas 82 foram concluídas e 8 precisando de reparos; no ano de 1949, o acordo previu 100 escolas rurais para a Paraíba.

Das três quotas em que estavam divididas as contribuições federais, apenas a 1ª foi recebida, o que concorreu para a conclusão de somente 8 unidades. As demais estão, algumas com paredes em altura de madeiramento para o telhado, e a maior parte em início de construção.

Os prédios construídos em 1946 – 1949, estão carecendo de reparos no telhado e limpeza geral. (A UNIÃO, 12/06/1951, p. 3)

Sendo assim, percebemos que apesar de evidenciadas pelo governo federal, as obras educacionais voltadas para o interior da Paraíba sofreram atrasos. Além disso, o âmbito dos investimentos na formação de professores, habilitados para lidar diretamente com a educação rural, também foi passível de muitos problemas, especialmente de ordem financeira, no tocante as obras relacionadas à construção das duas escolas normais rurais, questões que discutiremos mais detidamente no próximo capítulo deste trabalho.

O não enfrentamento político desses reais problemas brasileiros acarretou, em 1959, uma crise que desestabilizou o país, aumentando “o número de greves (e os ‘pactos de ação conjunta’), as atividades das Ligas

Camponesas, a oposição udenista contra pretensos planos ‘continuístas’ de JK e a oposição de ‘esquerda quanto ao capital estrangeiro” (BENEVIDES, 1979, p. 50).

Toda essa efervescência política concorreu decisivamente para que o setor rural brasileiro passasse a reivindicar mais atenção para os seus problemas econômicos, socioculturais e educacionais. Nesse sentido, no âmbito do ensino rural algumas obras foram realizadas e outras marginalizadas, variando de acordo com os interesses políticos e econômicos de JK. Na sua mensagem, em 1956, ele deixou claro o seu interesse em unir trabalho e estudo como forma de ampliar as possibilidades de melhoria da população.

Desse modo, todos os níveis de ensino conviverão, com a mesma utilidade social: as escolas de objetivos puramente humanísticos e as de fins predominantemente técnico-profissionais. Estas transmitirão não só o conteúdo dinâmico da herança cultural, mas também o acervo das apropriadas conquistas da ciência e da técnica modernas, indispensáveis aos trabalhos científicos e de forçosa aplicação nos meios fabris, o setor dos transportes, na produção de energia, nas atividades rurais. Uma cultura, enfim, que está em todas as formas do trabalho e destrói a absurda e tradicional incompatibilidade entre o trabalho e o estudo. (INEP, 1987, p.253)

Apesar de serem visíveis os investimentos do governo para a educação rural, é notório também que eles foram pequenos se compararmos com os investimentos destinados à educação citadina, ou seja, destinados aos grupos escolares e a uma boa parcela das escolas normais, especialmente aquelas localizadas nos centros urbanos. Para tanto, tomemos empréstimo da tabela encontrada na mensagem presidencial de JK, em 1957, que nos indicam mais concretamente a disparidade de recursos destinados para os três tipos de escolas.

Quadro 2
Investimentos nacionais destinados a três tipos de escolas, em 1957

ESCOLAS	INVESTIMENTO
Para Escolas Normais	Cr\$ 41.058.310,00
Para Grupos Escolares	Cr\$ 58.039.502,00
Para Escolas Rurais	Cr\$ 13.580.668,00

Fonte: Mensagem Presidencial do Governo JK. In: INEP (1987)

Como é possível percebemos os investimentos destinados às escolas rurais pelo governo, correspondem a menos de 20% em relação aos recursos que foram destinados para os grupos escolares. Todavia, não podemos deixar de considerar que, em 1950, 24,94% da população brasileira se encontravam no meio urbano, enquanto que 63,85%²² encontrava-se no meio rural o que evidencia que a grande maioria dos municípios concentrava uma população urbana inferior à rural (IBGE, 1957, p. 132). Percebermos, então, a lacuna no que se refere aos investimentos em escolas destinadas à população rural, em detrimento do alto investimento em grupos escolares, mesmo sabendo-se que a população rural brasileira era superior à urbana nessa década.

JK estava interessado em mostrar para o mundo um país desenvolvido, portanto, seu intuito era investir em máquinas, no aperfeiçoamento da mão de obra, em cursos de cunho profissional. Para tanto, diversos destes foram voltados para desenvolver habilidades técnicas, sendo disseminados entre os jovens brasileiros, no sentido de adequá-los aos moldes nacionais e de retirar a ociosidade da juventude do país.

Em meio a essas problemáticas de ordem socioeconômica, uma ação no governo JK merece destaque – a reorganização dos alunos do ensino primário e elementar de acordo com a faixa etária, uma vez que em 1958 se chegou à conclusão que a distorção idade-série estava muito elevada por causa da inserção atrasada nas séries iniciais, bem como pelo alto nível de repetência escolar. Foi criado, então, um plano de metas que tentou redimensionar as

²²É importante salientar que nos anos 1940 a população urbana era de 22,29% e a rural era de 68,76%, já nos anos 1950, como está exposto acima, a população urbana teve um pequeno crescimento em virtude dos fluxos migratórios, no entanto, apesar disso, percebemos que a população rural ainda era superior à urbana (IBGE, 1957, p. 132).

séries ampliando o ensino para quinta (proposta para 1958) e sexta série a partir do ano seguinte, ou seja, para ser implantado no ano de 1959. Assim,

Dispõe, em primeiro lugar, que o grupamento de alunos, nas diferentes séries da escola elementar, obedeça ao critério de idade: os de 7 - 8 anos, na primeira série; os de 8 - 9, na segunda; os de 9 -10, na terceira; os de 10 • 11, na quarta; os de 11 -12, na quinta; os de 12 -13, na sexta. (INEP, 1987, p. 294).

Esse plano atingiu todos os estados brasileiros e ganhou visibilidade, uma vez que deu ao ensino primário maior organicidade. Além disso, destacamos que outras medidas foram tomadas no intuito de organizar melhor o ensino. Na Paraíba, em 1958, na vigência do governador Flávio Ribeiro Coutinho se pensou em proporcionar “uma ficha para cada aluno, contendo a sua vida escolar, o que vem servir para efeito de transferência do escolar de um estabelecimento de ensino para outro” (A UNIÃO, 28/01/1958, p. 4), evitando assim possíveis problemas com a questão da distorção idade-série.

Outro ponto relevante do governo JK foi o combate à evasão e ao baixo rendimento escolar por meio do ataque a subnutrição dos alunos oferecendo-lhe a merenda escolar, programa de assistência alimentar a todos os alunos do ensino primário, com base nessa iniciativa pode-se perceber um aumento significativo na frequência e aproveitamento escolar dos alunos.

O discurso de JK sempre foi marcado pelas ideias desenvolvimentistas e essas ações pontuais serviram para tentar amenizar problemas educacionais que, de certa forma, atrapalhavam o andamento do referido projeto de nação. Outra ação marcante foi o investimento em projetos que desenvolvessem a educação sanitária entre os escolares, principalmente do interior. No início do ano letivo de 1958, os professores foram instigados a trabalhar com seus alunos diversos projetos de higiene e noções básicas de prevenção à saúde. Dentre elas destacamos: “1º - Campanha das mãos limpas; 2º - Campanha do banho geral diário; 3º - Campanha de limpeza dos dentes; 4º - Campanha do uso do lenço; 5º - Campanha do copo individual...” (A UNIÃO, 27/02/1958, p. 5). Toda essa efervescência de ações concorria para a efetivação do plano de

metas do governo que levaria o país a se desenvolver de forma extraordinária, assim, proclamavam os administradores estatais.

Essas diferentes iniciativas em um espaço tão curto foram abrindo caminho para a efetivação de uma lei que regesse a educação brasileira. Em 1959, foram frequentes as notícias que destacavam a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. O que hoje é perceptível sobre aquela conjuntura política é que ao mesmo tempo em que se tinham mais recursos para expandir e aprimorar o sistema de ensino brasileiro, em virtude do crescimento econômico do país, também se presenciava o aumento das exigências de qualificação técnica e intelectual do homem, assim fazia-se urgentes maiores investimentos de ordem estrutural e pedagógica, na forma de lei, para o campo educacional no Brasil. Sendo assim, JK renunciou, em 1960 que esperava que

a lei básica, em tramitação no Congresso, venha a sanar as já reconhecidas e proclamadas insuficiências do ensino, ajustando-o às necessidades atuais do País e facultando o gradativo estabelecimento de uma escada educacional tão ampla nos primeiros degraus, que permita acolher todas as crianças, e tão diversificada em suas direções, que ponha ao alcance dos adolescentes e adultos, de qualquer condição social, os mais variados ramos da cultura e do saber. (INEP, 1987, p. 330)

Esperou-se que a nova lei pudesse atender todos os segmentos da educação, a fim de aprimorar o sistema educacional brasileiro e adequá-lo aos novos moldes políticos e econômicos vigentes. Todavia, o que podemos constatar é que a LDB promulgada no ano de 1961 não trouxe muitos avanços no que concerne ao ensino rural. Em 1960, JK já expressava o objetivo mais íntimo dessa nova lei que estava relacionado ao ideal de uma escola

pública, gratuita, obrigatória e universal, onde se processe, de modo ativo, o amálgama da nacionalidade, e, no limiar da vida, possa o brasileiro preparar-se para as tarefas do desenvolvimento econômico, e, ao mesmo tempo, habilitar-se para o exercício da cidadania. (INEP, 1987, p. 333)

Mesmo não estando tão intimamente ligadas ao ensino rural, essas novas diretrizes destinadas ao ensino de forma generalizante, atingiam o ensino rural primário de forma mais peculiar, uma vez que estaria garantido ser pública, gratuita, obrigatória e universal. Ainda podemos destacar que essas novas exigências para o ensino público também carregava consigo características já conhecidas em outros momentos políticos. Percebemos, então, que os ideais de uma educação atrelada ao projeto de nação brasileira, uma educação vinculada aos setores políticos e econômicos, bem como ao exercício da cidadania expressada por meio da moral, do civismo e do nacionalismo permaneceram no governo JK e esses princípios também se estiveram presentes na nova lei que passaria a reger a educação nacional.

Apesar dessas inovações inferimos que nem tudo que foi posto na forma de lei se efetivou de fato, principalmente no que concerne ao desenvolvimento do ensino rural brasileiro e, mais particularmente, paraibano. A nova lei menciona a educação rural em dois artigos, no 31º quando diz: “As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses” (BRASIL. LDB, 1961, p. 4) e no 32º quando afirma:

Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, LDB, 1961, p. 5)

Estabelecendo uma relação desse artigo com as notícias encontradas no *Jornal A União*, percebemos que esse movimento disposto acima, de que os proprietários rurais deveriam proporcionar escolas primárias em suas propriedades, já acontecia na Paraíba, uma vez que várias escolas rurais foram criadas e mantidas no interior de fazendas e propriedades rurais paraibanas, a exemplo das Fazendas São Rafael²³ e Simões Lopes²⁴ que abrigaram diversas

²³ Hoje se constitui o Bairro de Castelo Branco, onde se localiza o Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

²⁴ Parte significativa da antiga Fazenda pertence, atualmente, à Escola Piollin que preserva a sua casa grande (sede). Sobre essa escola consultar o estudo realizado por Teixeira (2012).

instituições escolares voltadas para a população rural. Em 1960, temos a notícia de que

Por decretos que assinou em data de ontem, foram criadas mais as seguintes Escolas: São Miguel, em Catolé do Rocha; Umburanas, em Jericó; Riacho dos Cavalos Velhos, em Catolé do Rocha; “Melquiades Tejo”, em Cabaceiras; Sítio Barreira, em Piancó; “Antonio Lopes Brasileiro”, em Boqueirão dos Côchos, Piancó: na Fazenda Estiva, na mesma localidade, além de uma na Fazenda Sapé, também em Piancó, e outra no povoado Santa Maria, município de Barra de Santa Rosa. (A UNIÃO, 01/09/1960, p.3)

Essa iniciativa reforçou a ação do Estado com o ensino rural, uma vez que forçou, inclusive, que as fazendas acima mencionadas cedessem um terreno para a construção de escolas rurais.

Com a publicação da LDB, em 1961, não tivemos uma política educacional dedicada, exclusivamente, ao ensino rural, ou seja, a educação destinada ao meio rural mais uma vez foi marginalizada, quando muito colocada em segundo plano, no âmbito da política educacional brasileira.

Em resposta ao descaso aos quais estavam submetidos os povos do meio rural surgiu um movimento de contestação que buscou lutar por melhorias sociais, culturais e econômicas daqueles que estavam vinculados a terra. Esse movimento ficou conhecido como Ligas Camponesas que abalou as estruturas do governo da época.

Mesmo tendo início na década de 1940, as Ligas Camponesas ganharam mais força nas décadas subsequentes, ou melhor, nas de 1950 e 1960, se espalhando por todo o país, mas, especialmente na região Nordeste. Na Paraíba, inclusive, teve grande expressão e passou a ser conhecida em âmbito nacional, estamos nos referindo a Liga Camponesa de Sapé²⁵. Assim,

as autoridades competentes temiam que as Ligas colocassem em questão a ordem e o controle do Estado. Num curto espaço de tempo essa organização já estava presente em dezenas de municípios, inclusive em Sapé, zona da Mata paraibana. (ARAÚJO, 2010, p. 2)

²⁵Para conhecer mais detidamente sobre a Liga Camponesa de Sapé, bem como seu papel educacional para a população rural paraibana consultar Xavier (2010).

Essas manifestações começaram a preocupar os administradores públicos bem como a elite agrária da época, pois as associações rurais deixaram de ser apenas instituições assistencialistas, passando também a reivindicar a reforma agrária, conseqüentemente, denunciando as profundas desigualdades sociais que afligiam, especialmente, a população rural. O camponês passou a ser visto como figura de luta e não mais como ignorante, atrasado e doente. Segundo Araújo (2010, p. 2),

As Ligas Camponesas ganharam destaque, entre os levantes populares do campo, através das estratégias de luta e pela multiplicação de focos de conflito utilizada contra a ordem, sendo essa uma das razões para a repressão do movimento por parte dos grandes latifundiários e também, do poder público.

Tal movimento teve repercussão no âmbito educacional, pois as associações rurais se tornaram espaços educativos de discussões, debates e de manifestações políticas que se caracterizavam como um lugar de educação não formal (XAVIER, 2010). As Ligas Camponesas demonstraram a força da união do camponês contra a ordem e as políticas excludentes do governo para com o meio rural. Em 1961, no governo de Jânio Quadros, encontramos no *Jornal A União* uma gama de notícias sobre o crescimento das Ligas Camponesas em todo o país, inclusive, colocando-se a favor do movimento, enaltecendo-o, especialmente na Paraíba. Esse fato é curioso, uma vez que o referido periódico era órgão e porta-voz oficial do governo paraibano. Não obstante, a Paraíba se tornou um estado de destaque nacional em relação a essa luta e isso fez dela referência num movimento que se opunha aos grandes latifundiários e ao poder político local. Na reportagem de João Manoel de Carvalho podemos perceber bem esse fato.

Ao contrário de quererem revolução “amanhã de manhã bem cedinho” os camponeses desejam a paz. Uma paz em que se sintam homens e onde tenham garantido para si e para seus filhos uma alimentação condigna, um teto habitável, o trabalho bem remunerado, enfim, uma paz em que participem das conquistas da civilização, da qual ainda são verdadeiros marginais. (CARVALHO, 1961, p. 8)

Enfim, esse momento de grande efervescência popular em todo o país perdurou até os anos 1964, quando se percebeu que os movimentos pautados em ideais socialistas foram aumentando, indo de encontro aos interesses manipulatórios dos governos, as Ligas foram perdendo seus líderes, arrefecendo e se desarticulando, enfraquecendo o movimento, toda essa conjuntura não pode estar dissociada das bases que estavam respaldando o golpe de 1964, que daria início ao processo de ditadura militar no país.

Todos esses embates políticos, econômicos e sociais concorreram para o desenvolvimento de políticas educacionais que priorizavam as escolas urbanas em detrimento da premente necessidade de maior investimento educacional para o meio rural e de forma mais alargada para o interior.

No início dos anos de 1960, percebemos que não houve grandes mudanças no campo educacional, exceto a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que não trouxe avanços significativos para o ensino rural no país.

A contínua ênfase na industrialização distanciou, a nosso ver, ainda mais os investimentos no ensino rural. E isso pode ser percebido em virtude da ênfase que era dada desde o mais baixo grau de ensino, no qual já era incutido o dever de todo brasileiro ter que produzir e auxiliar o Estado na economia. Segundo Juscelino Kubitschek, em 1959,

considerada a situação do ensino no Brasil, em ampla perspectiva, a educação ministrada pela escola primária apresenta-se como a tarefa precípua do Governo, o problema, por excelência, a ser equacionado e resolvido. Se não lhe imprimirmos a amplitude e eficácia necessárias, o nosso homem comum não poderá alcançar o grau de produtividade que a sociedade industrial de nossos dias exige, nem será possível descobrir-se, estimular-se e cultivar-se, devidamente, o elemento mais apto, destinado a compor as elites nacionais. (INEP, 1987, p. 309)

Além disso, houve forte impacto social o empenho que foi realizado na formação profissional, por isso, a presença nesse período da criação e expansão de escolas desse gênero, já que se destinaram a formação de técnicos que pudessem respaldar a economia industrial que tomou outro grande impulso no país. A educação foi, portanto, uma área que se encaixou no plano de metas, mesmo que a mesma não tenha sido claramente indicada

em nenhum dos eixos do Plano Nacional de Desenvolvimento. Mesmo assim podemos considerar que houve

um sinal explícito da relação entre educação e desenvolvimento, cabendo à educação a incumbência de preparar técnicos para atender a produção econômica em ascensão. Segundo a Comissão, uma educação que não esteja pautada nos quatro eixos do Programa de Metas pode se tornar uma barreira para o desenvolvimento das atividades produtivas (GOMIDE; SOUZA; SANTOS, 2012, p. 1121).

Podemos inferir, portanto, que a educação rural nessa época foi redimensionada pelo tripé: sociedade – economia – educação. Não podemos assim desvincular aquele tipo de escola dessa concepção de desenvolvimento econômico, uma vez que ela esteve inserida como basilar dos ideais do governo brasileiro para elevar socioeconomicamente à nação, objetivando assim superar, as condições de atraso que comprometiam o desenvolvimento do país.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO RURAL: de um projeto de ensino rural primário à sua efetivação na Paraíba

Adentrar no campo da educação rural paraibana é vislumbrar um espaço fértil e ainda pouco conhecido, as suas especificidades e experiências que foram projetadas e articuladas politicamente para atender a população interiorana e rural da Paraíba no século XX, a qual, na maioria das vezes, ficou marginalizada das políticas educacionais que atendessem, de fato, as suas necessidades. Nesse sentido, a tônica das discussões dos gestores nacionais e locais, no período aqui em estudo, foi o de encontrar subsídios para fixar o homem no meio rural, conforme discutimos no capítulo anterior.

O projeto mais amplo de educação rural, articulado a perspectiva desenvolvimentista, portanto, esteve também preocupado em desenvolver aptidões que ajudassem a melhorar a produção econômica do campo, mas ao mesmo tempo subsidiou o plano de civilizar, educar e manter as populações do interior se adequando, também, aos ideais nacionalistas (Estado Novo) e de nacionalidade (pós Estado Novo).

Nesse sentido, pode-se inferir que a educação manteve estreitas relações com os fatores econômicos, uma vez que deveria estar alinhada segundo a organização do trabalho e da produção, que naquela época estava vinculada a utilização de máquinas modernas que facilitassem à produção agrícola, assim, a escola rural deveria formar, desde cedo, cidadãos qualificados para esse fim. Sendo assim, acreditamos que

O sistema educativo de qualquer povo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo de sua organização do trabalho, ou seja, a educação está umbilicalmente ligada à forma como os homens daquele momento, organizam-se para produzir a sua reprodução. Sendo assim, em um país eminentemente agrícola, o razoável seria que o grande investimento realizado em educação se dirigisse exatamente para o meio rural (BEZERRA NETO, 2003, p. 120 e 121).

Tomando como referência essa ideia alguns intelectuais brasileiros se debruçaram a discutir e levantaram a bandeira de que o país só se

desenvolveria plenamente quando investisse, de forma maciça, na educação rural. Esse movimento de ideias foi amplamente expressado por meio de livros e artigos publicados nos meios de comunicação, especialmente, nos jornais, a partir da década de 1930, tendo entre os de projeção nacional, especialmente, Alberto Torres²⁶, Sud Menucci, além de Manoel Bonfim, Euclides da Cunha, Silvio Romero, Belizário Pena e Barbosa Lima Sobrinho. Todavia, existiram também aqueles intelectuais que atuaram mais localmente, como foi o caso de Sizenando Costa, na Paraíba.

Segundo Werle e Metzler (2010), todos eles auxiliaram na interpretação e disseminação da ideia da vocação agrária do Brasil. Tais autores propagavam as ideias do agrarismo, do nacionalismo e a defesa de uma educação eminentemente ruralista que, de fato, atendesse os reais interesses do homem do campo e colocavam em cheque as condições econômicas do país para desempenhar um nacionalismo agrário, propondo afastar-se dos modelos educacionais europeus. Acreditavam também que a educação deveria estar atrelada a um processo de luta, buscando um respaldo político que favoreceria o acesso do “homem rural” a terra e as técnicas agrícolas, fixando-o no interior, reforçando a ideia de que apenas implantando escolas com características pedagógicas específicas asseguraria a sua permanência no campo.

Apesar da importância que tiveram todos os intelectuais acima mencionados, merecem aqui o nosso destaque, Alberto Torres e Sud Menucci. Para Alberto Torres, o país só conseguiria se desenvolver se tivesse autonomia econômica, pautado num “projeto de ‘nacionalismo agrário’ e de transformação do Brasil numa ‘república agrícola’.” (WERLE; METZLER, 2010, p. 23). O pensamento de Alberto Torres foi amplamente disseminado e seguido por outros intelectuais em todo o país, alcançando o ápice de seu prestígio com a criação, em 1932, da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres²⁷, que tinha como objetivo discutir os assuntos relativos aos problemas nacionais, tais como a imigração, a educação rural, entre outros temas. É importante ressaltarmos que essa Sociedade repercutiu em vários estados brasileiros, inclusive na

²⁶Ver *O Problema Nacional Brasileiro – 1911; A Organização Nacional – 1914 e As fontes da vida no Brasil – 1915.*

²⁷Sobre essa questão consultar Pereira (2010).

Paraíba. Suas sucursais divulgaram e contribuíram no sentido de ressaltar a importância do ensino rural, principalmente, por meio da disseminação de clubes agrícolas escolares, aspecto esse que já discutimos, de forma sucinta no capítulo anterior deste trabalho, e que nos aprofundaremos no próximo capítulo.

Dentre seus seguidores, destacamos como o mais renomado, o intelectual Sud Menucci que foi um dos grandes incentivadores do ensino rural e se destacou nos anos de 1930-1940, tornando-se referência devido ao seu incansável trabalho que já vinha desenvolvendo desde os anos de 1920, em São Paulo. Segundo Monarcha (2007, p. 21), Sud Menucci

Havia conquistado notoriedade como professor primário, jornalista, crítico literário e reformador do ensino. Homem aceito e admirado por diversos círculos intelectuais e políticos, foi por esses anos que optou pelo estudo e defesa do ruralismo escolar ou, como era mais comum referir, “ensino regional”. Na condição de discípulo e publicista do pensamento de Alberto Torres, compartilha da crença de que era e deveria ser agrícola o destino do país.

Sob esse enfoque ruralista, Sud Menucci nutria desconfianças de movimentos educacionais que priorizavam o desenvolvimento de escolas urbanas (grupos escolares), sendo assim, dedicaram maior atenção às particularidades dos espaços rurais como área marginalizada das políticas educacionais que atendessem, de fato, as necessidades da população campesina.

Como já mencionamos acima, na Paraíba, Sizenando Costa foi quem mais abraçou a causa em favor de maiores investimentos no ensino rural, publicou livros e artigos, principalmente, no *Jornal A União*, acompanhando o movimento nacional dos intelectuais que defendiam o ruralismo brasileiro²⁸. Sendo assim, nesse capítulo é imprescindível uma discussão em torno desse intelectual que procurou influenciar as políticas educacionais locais para o aperfeiçoamento da educação rural paraibana.

Entretanto, é importante destacarmos como se deu a implementação do ensino primário rural no Brasil, uma vez que este recebeu diferentes enfoques

²⁸Para conhecer mais sobre o que foi o movimento e projeto acerca do ruralismo brasileiro, consultar Mendonça (1997).

de acordo com as especificidades de cada estado, todavia, a partir da década de 1940 percebemos que houve um movimento nacional mais unificado em torno da necessidade de disseminação de escolas rurais primárias, o que favoreceu o aprimoramento da educação rural de base, com a implantação de novos prédios escolares rurais padronizados, bem como a inserção de políticas educacionais que deram maior respaldo ao ensino rural, a exemplo da Lei Orgânica do Ensino Primário que dedicou especial atenção também à educação voltada para a população campestre, conforme discutimos no capítulo anterior deste estudo.

Consideramos, portanto, importante discutir neste capítulo como essas políticas repercutiram na Paraíba, como se deu a disseminação dessas escolas rurais padronizadas e quais as implicações desse novo cenário educacional para o estado. Para tanto, faz-se necessário antes da sua consecução, conhecermos um pouco mais acerca do pensamento, ideias e propostas de um dos seus mais importantes intelectuais paraibanos que se dedicou à questão do ensino rural, qual seja: Sizenando Costa.

3.1 Sizenando Costa: principal propagador do ensino rural na Paraíba

Em quase todos os momentos históricos da modernidade a intelectualidade se fez presente, com o objetivo de discutir, expor opinião e defender pontos de vistas dos mais variados, seja com adesão aos interesses do governo, seja para criticá-los. Todavia, essa representação intelectual no âmbito educacional brasileiro foi mais marcante após a década de 1920 quando as transformações políticas e sociais foram decisivas na implantação de novas políticas educacionais, tornando-se ambientes propícios para a atuação de diversos intelectuais que ganharam lugar de destaque no país.

Todo esse processo de expansão de ideias educacionais que foram amplamente discutidas, no período acima mencionado, por intelectuais brasileiros marcaram fortemente as décadas subsequentes. Em 1930, foi um período em que a educação brasileira deu um salto quantitativo e qualitativo no que concerne tanto na inserção de novos métodos educacionais, quanto de novas leis que aperfeiçoaram vários segmentos de ensino. Um exemplo disso foi a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* que se tornou um

divisor de águas para a educação no país, protagonizado, especialmente, por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Paschoal Leme e Fernando de Azevedo, que se manifestaram a favor de uma educação mais democrática e ativa que acompanhasse o projeto político de grande envergadura daquele momento histórico.

Em 1940, os intelectuais continuaram atuando quando o país estava imbuído pelos ideais do Estado Novo, por sua vez, enfrentando um estado ditatorial que rompeu e inibiu diversas políticas para a educação, mas implementou outras, forçando a intelectualidade brasileira a se posicionar no sentido de aderir às ideias autoritárias. Nesse caso específico, o governo viu na intelectualidade brasileira uma importante e possível aliada. Segundo Prado, (s/a, p. 4), “fez com que os intelectuais colocassem suas inteligências a serviço do projeto oficial”. Para tanto, aqui destacamos Gustavo Capanema que foi um intelectual importante, uma vez que além de escrever sobre diversas temáticas educacionais também atuou ativamente na implantação das Leis Orgânicas do Ensino, que favoreceram diversos segmentos da educação brasileira, entre eles a preocupação com o ensino no meio rural.

Como era de se esperar, Sizenando Costa foi um grande admirador das ideias educacionais divulgadas por Sud Menucci, ideias estas que frequentemente estavam presentes nos discursos que proferia e nos debates pelos quais sempre ressaltava a significância do seu pensamento.

Sud, são tuas estas ideias que tanto debatestes no interesse do Brasil. [...] Foi grande a tua obra e pequeno ainda, infelizmente, os seus resultados. [...] Ruralizar, na sua essência, é, acima de tudo, no interesse de um país como o Brasil, de fraca densidade demográfica, civilizar o campo. E' dar á criança dos centros rurais uma vida de gente, preparando-a para ser, além do mais, um indivíduo capaz, bem dotado e que se baste com dignidade (A UNIÃO, 19/09/1948, p. 3).

É importante destacar também que assim como Sud Menucci que era admirado por Sizenando Costa, este por sua vez foi, também, uma referência para os diversos profissionais da educação da Paraíba. Uma de suas grandes simpatizantes foi a professora América Monteiro Araújo, diretora da Escola Rural Nº 1, localizada no bairro da Torrelândia, na capital, que sempre fazia

referência ao intelectual, como podemos perceber na matéria publicada no *Jornal A União*, em 1941.

Quando a escola rural fôr um fato, entre nós, o livro de Sizenando Costa passará a ser cartilha ou mesmo catecismo em mãos de alunos e mestres. [...] Ao senso apurado de educador, do meu ex-diretor e colega, não passou despercebida a imprescindível necessidade de uma cooperativa escolar que eduque a mocidade estudantina nos postulados humanos do auxílio mútuo. (A UNIÃO, 07/09/1941, p. 4 e 5).

Sizenando Costa exerceu influência sociocultural como intelectual, no âmbito das ideais ruralistas, mas, também, como propagador e interventor de políticas que visavam à melhoria do ensino rural paraibano, nos levando a pensar nele como um intelectual atuante, uma vez que se fez presente em diversos setores da esfera educacional paraibana, ora como professor/diretor, ora como escritor de artigos e livros e influente nos discursos em defesa dos ideais ruralistas.

Com base nessa atuação e advogando em torno de um ensino rural mais qualificado e peculiar, Sizenando Costa publicou, em 1941, um livro dedicado a “orientar a todos aqueles que desejassem organizar e dirigir estabelecimentos dessa natureza” (PINHEIRO, 2006, p.143), intitulado “*A Escola Rural*”, conforme podemos abaixo observar.

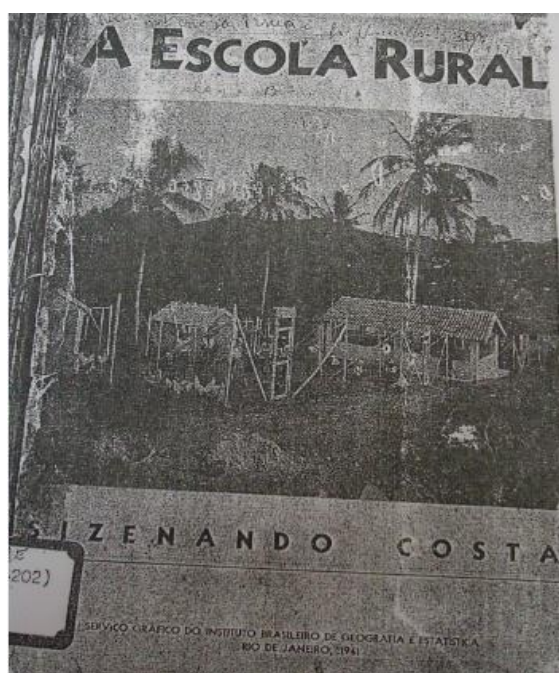


Imagem 1 – Capa do livro *A Escola Rural* (1941), de Sizenando Costa. Fonte: Acervo da Biblioteca Central – UFPB.

Nesse sentido, segundo Ribeiro (1941, p.8)²⁹,

êle trata em seu trabalho sôbre as possibilidades e a necessidade de possuir a “Escola Rural”, secções de Agricultura, Criação e Pequenas Indústrias. Estas atividades, tão úteis às populações rurais, são realizadas insensivelmente pelas crianças que, por sua vez, as transmitem aos pais e amigos.

O livro encontra-se dividido em três partes: a primeira denominada “A execução de um plano” que se constituiu na tese apresentada por ele no 1º Congresso de Ensino Regional, realizado no estado da Bahia, que teve como temática “Como organizar a escola regional nos moldes de uma comunidade total de vida e de trabalho”; a segunda parte foi intitulada “A Horta”, expondo um modelo de aula para despertar interesse pela horticultura, que contou com a colaboração do Dr. Umberto Bruno e a última “Como se constrói uma casa com mobília de pedra”, escrita pelo Agrônomo D. Duque Viriate Catão.

Sendo assim, a obra reuniu em seu conjunto uma série de orientações teóricas e práticas de como fundar e gerir uma escola do tipo rural padronizada, que se distanciasse de uma educação puramente tradicional e sem sentido prático para os alunos. Assim,

Sôb esse novo aspecto, na prática, teremos que organizar a escola, não somente para a escola, mas para a vida, visando preparar homens capazes de desenvolver com eficiência as indústrias locais e mulheres conscientes dos seus deveres, perfeitamente aptas para administrar um lar, dentro de suas possibilidades, financeiramente equilibrado, com alegria e conforto. Essa particularidade, que a muitos parecerá trivial econômico; ela encerra a suprema vantagem de fixar o homem à sua gleba. (COSTA, 1941, p. 17).

As palavras expostas anteriormente nos ajudam a entender a necessidade do Estado investir em escolas rurais, no intuito de “sara” as “deficiências” da população rural paraibana se adequando aos interesses do Estado Novo. Assim percebemos, por sua vez,

²⁹ Refere-se à Maria do Carmo Ramos Ribeiro, diretora da Escola Rural Alberto Torres, de Recife, que prefaciou o livro de Sizenando Costa, em 1941.

uma permanente preocupação em consolidar uma identidade nacional. E um dos caminhos [...] deu-se a partir da educação formal, tornando o nosso povo, em especial o campônio mais produtivo e participante ativo do sistema econômico. Era necessário enraizar a ideia de ser brasileiro, mesmo nos mais longínquos recantos do território nacional (PINHEIRO, 2006, p. 145).

Podemos, ainda, perceber que o objetivo de Sizenando Costa se adequava aos interesses do governo na época, de fixar o homem no campo, dando-lhes condições de aprender técnicas agrícolas que lhes dessem respaldo para crescer economicamente e contribuir nesse mesmo aspecto com o estado, reforçando a ideia do progresso e nacionalismo, tão presentes naquele momento. É importante observarmos, também, que havia um interesse em formar as mulheres, não para os estudos, nem tão pouco para colocá-la a frente de algum cargo, mas formá-la para ser capaz de gerir seu próprio lar – financeiramente e harmonicamente - por meio de noções de economia doméstica.

Quanto ao projeto arquitetônico da escola rural proposto por Sizenando Costa era simples, como podemos perceber a partir de um esboço que se encontra em seu livro. Observemos:

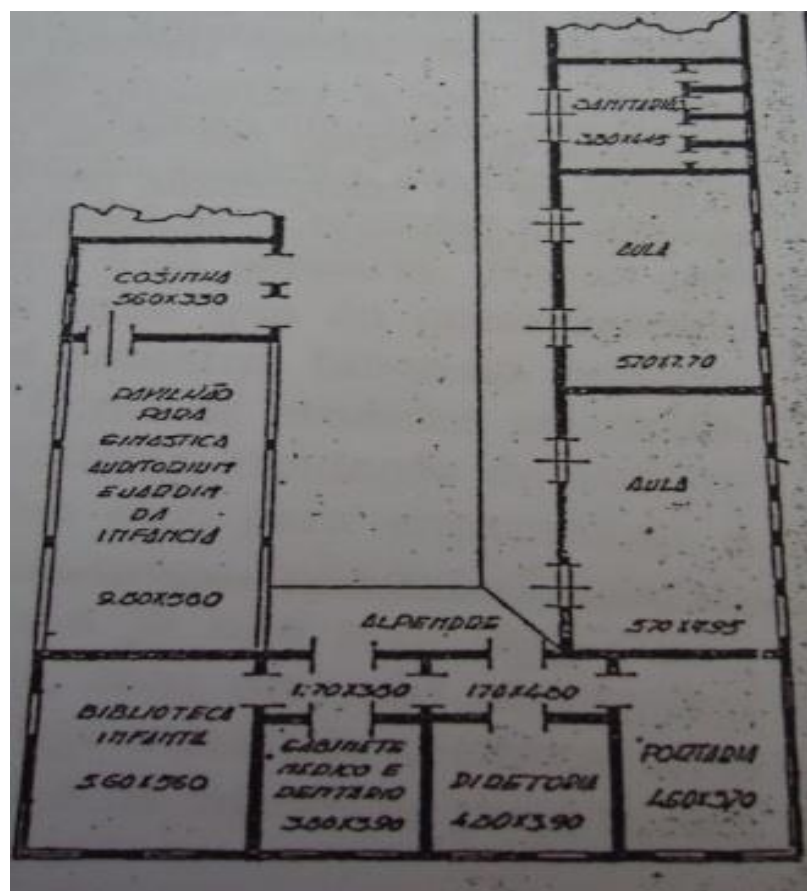


Imagem 2 – Projeto de Escola Rural proposto por Sizenando Costa. Fonte: Costa (1941, p.16).

Assim, a partir do modelo de planta baixa exposto acima e da discussão proposta no livro, verificamos que o estilo arquitetônico da escola rural seria “Facultativo”, com pé direito de 2 metros, teria elevação mínima de meio fio, dois sanitários por salão, paredes simples, terreno de 2 hectares, no mínimo e a locação deveria ser num sítio pouco movimentado, isento de ruído. A mesma disporia de cozinha, pavilhão para ginástica, auditório e jardim de infância, biblioteca infantil, gabinete médico e dentário, diretoria, portaria, duas salas de aula, sanitários e alpendre. Apesar de ser considerado por ele como um projeto de pequeno custo é sabido que investimentos em torno de uma escola rural com essas características trariam despesas para o estado com retorno a longo prazo, o que para muitos não seria viável, uma vez que se esperava da educação um retorno rápido e, praticamente milagroso, salvacionista, no sentido de formar cidadãos civilizados e adequados ao novo sistema.

Em contrapartida, pedagogicamente falando, o livro expõe também orientações didáticas e técnicas de como construir hortas, apiários, aviários, pocilgas, estábulos, sirgarias e coelheiras, além de discutir acerca da higiene rural,³⁰ cooperativismo, cooperativismo escolar e da educação destinada às meninas do meio rural, além de propor um programa de conteúdos a serem ensinados nas escolas rurais. Vale ressaltar que todas essas propostas estavam imbricadas com os ideais do Estado Novo e em vários momentos de sua fala, Sizenando Costa deixa explícito o seu envolvimento com o pensamento nacionalista, tão presente naquele período histórico. “Assim norteada, a escola acomoda-se melhor aos interesses coletivos e vai preparar uma nacionalidade em correspondência com os interesses do povo e do Estado...” (COSTA, 1941, p. 17).

Muitos aspectos abordados nessa obra e em outros artigos do Sizenando Costa influenciaram o pensamento não apenas de professores, mas de outros especialistas na Paraíba nas décadas subsequentes, a exemplo dos engenheiros agrônomos³¹, os quais também se interessavam em propagar, a partir de publicações semanais nos jornais, um ensino rural diferenciado.

³⁰ Sobre essa questão consultar o clássico estudo realizado por Lex (1975).

³¹ Cabe destacar a atuação dos Engenheiros Agrônomos em torno da causa do ensino rural na Paraíba: Alberto Gomes da Silva, Delmiro Maia, Severino Pereira da Silva, Belarmino Maia entre outros que publicaram diversas matérias no Jornal A União, discutindo a problemática do ensino rural paraibano e brasileiro, reforçando a ideia de uma mentalidade ruralista no estado.

Possivelmente, seus estudos e sua influência no âmbito do ensino rural reverberaram no aperfeiçoamento das políticas públicas em torno de uma qualificação desse tipo de educação no estado.

É inevitável não associarmos o modelo de escola proposto por ele e a efetivação da construção de prédios escolares rurais na Paraíba, a partir de meados da década de 1940. No entanto, é bem verdade que muitas das suas aspirações não saíram do campo das ideias, todavia, as escolas rurais na Paraíba construídas nas décadas de 1940 e 1950 aderiram aspectos propostos por Sizenando. A ideia de salas de aula, alpendre entre outros espaços foram postas em prática e fomentaram a efetivação de uma escola tipicamente rural na Paraíba – pelo menos em termos de estrutura física - porém, a intervenção do governo federal com o plano de construção de várias escolas rurais por todo o estado apresentou um avanço para esse ramo do ensino antes não colocado por Sizenando Costa, a saber: a residência do professor, aspecto considerado positivo na melhoria da qualidade desse ensino.

Entretanto, para esse intelectual não bastava garantir um espaço físico destinado a fixar o professor na área rural, o investimento teria que ir além de aspectos estruturais e alcançar a formação integral do professorado encarregado de exercer a docência em escolas rurais. Assim, para ele

Uma das grandes dificuldades com que se deparam os que desejam, em boa hora, implantar o ensino típico rural no Brasil, decorre justamente, da falta de pessoal habilitado para orientar esse ensino.

Daí a necessidade de criação de escolas normais rurais, de que se cogita no momento, com muito acerto para várias localidades do Brasil.

O professor ruralista, nos centros menos populosos, de vida agrícola ou de criação, deve ser um mestre de conhecimentos se não muito profundo, mas bastante extensos (COSTA, 1948 *apud* A UNIÃO, 19/09/1948, p. 3).

Nesse sentido, era necessário investir de forma mais entusiasmada na formação dos professores rurais, o que passou a ser preocupação constante do intelectual e, posteriormente, dos gestores públicos paraibanos, o que se pode inferir que as ideias defendidas por ele influenciaram o planejamento e as ações em torno do âmbito da formação de professores na Paraíba, especialmente, nas décadas de 1940 e 1950, as quais foram cenários de

inúmeras iniciativas favoráveis à qualificação do professorado rural paraibano. Destarte, acreditamos na importância e relevância dos escritos e das ideias de Sizenando Costa para o futuro aprimoramento do ensino rural paraibano, principalmente na defesa de uma formação especializada para professores que se destinariam a atuar nos espaços escolares rurais, os quais dariam uma feição mais ruralista as escolas situadas no interior. Todavia, antes de adentrarmos aos aspectos mais específicos sobre a formação do professor rural, passaremos, primeiramente, a discutir sobre a implantação do ensino rural primário, dando, inclusive, continuidade a discussão acerca do que foi projetado e o que de fato foi implementado pelo poder público federal e estadual.

3.2 O ensino rural primário na Paraíba: um novo tipo de escola destinada ao homem do campo

O Ensino Primário Rural na Paraíba no período que compreende de 1946 a 1961 apresentou avanços significativos no que concerne aos investimentos, principalmente federais, para criação e manutenção de escolas rurais primárias no estado, uma vez que no momento histórico anterior – década de 1930 – encontramos um cenário educacional local inclinado às iniciativas voltadas para o ensino profissionalizante, ou seja,

[...] variações de ensinos preocupadas com as questões rurais na Paraíba demonstram que o estado de fato não organizou um modelo de ensino para o campo, mas disseminou, seja nas cidades ou no interior, experiências relacionadas à educação rural, principalmente, no que tange às questões de ordem técnica e profissional. PEREIRA (2010, p. 36)

No ano de 1946, tivemos a implantação da Lei Orgânica do Ensino Primário (LOEP)³² que dedicou também especial atenção ao ensino primário rural, o que favoreceu os investimentos nesse ramo do ensino. A referida lei

³²A Lei Orgânica do Ensino Primário (LOEP) foi criada pelo DECRETO – LEI N.8.529 – de 2 de janeiro de 1946, no mesmo ano da criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) acompanhando o movimento implementado por Gustavo Capanema de organizar as leis orgânicas do ensino, a partir de 1942, que atendeu os diversos segmentos educacionais.

imprimiu um caráter mais sólido às políticas educacionais destinadas ao ensino rural, uma vez que estruturou e deu maior organicidade a esse segmento. O capítulo V da LOEP foi destinado ao ensino rural primário, expondo orientações que subsidiariam os currículos dessas escolas, bem como a formação do corpo docente. Em seus artigos 16º e 17º podemos perceber essas orientações sobre os métodos de ensino.

Art. 16º - O Ensino ministrado nas escolas rurais será essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o homem ao meio e será adaptado às necessidades e conveniências locais.

Art. 17º - Os professores dêsses estabelecimentos, além do ensino do curso elementar, realizarão trabalhos práticos de agricultura, criação, indústrias rudimentares e outras atividades rurais, destinados os lucros obtidos à escola. (A UNIÃO, 14/08/1948, p. 6)

Como podemos observar, havia uma necessidade de aperfeiçoar o ensino ministrado nas zonas rurais, empregando uma educação mais prática e que atendesse os interesses culturais, educacionais, sociais e econômicos da população camponesa, de maneira a proporcionar uma uniformidade nesse ensino, além disso, os professores nomeados para lecionarem nessas escolas teriam que estar munidos de conhecimentos especializados, que deveriam ser adquiridos nas escolas normais rurais, aspecto esse que trataremos mais detidamente no próximo item deste capítulo.

Nesse sentido, acompanhamos a ideia de Pinheiro (2002, p. 217) de que ao estado competia estimular a criação de escolas, levando em conta as peculiaridades culturais do homem rural, sem deixar de assegurar um mínimo de uniformidade, do ponto de vista técnico-administrativo e pedagógico, para todas as unidades da federação, de modo que não perdesse de vista o objetivo maior: formar o cidadão para o fortalecimento de uma nação democrática.

Os fatos acima brevemente mencionados demonstram que as políticas educacionais acompanhavam os interesses postos tanto pelo mercado quanto pelo poder público. Nos anos de 1930 havia um interesse mais amplo em investir no ensino profissionalizante, já que tal investimento traria um retorno econômico satisfatório para a nação, culminando com o ideal de progresso tão propagado naquele momento.

Assim sendo, conforme discussão que desenvolvemos anteriormente (capítulo II) foram perceptíveis as mudanças e melhorias para a qualificação do ensino agrícola paraibano, já tão castigado pela ausência de ações mais enérgicas que contemplasse a sua população interiorana. Todavia, investir no ensino rural primário, assim como em outras iniciativas relacionadas com a educação rural, ainda ficou muito a desejar.

Em contrapartida, a partir de meados da década de 1940 ocorreram alguns esforços no sentido de respaldar as iniciativas educacionais voltadas para o desenvolvimento do país, assim, era preciso investir em políticas educacionais de base, de forma mais enérgica que elevassem o nível de instrução da população rural. Para tanto, ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) a tarefa de publicizar aos estados brasileiros a importância de se investir numa pedagogia direcionada a população interiorana, bem como fiscalizar essas iniciativas em todo o Brasil.

Houve, portanto, uma preocupação em atender essas crianças, dando-lhes a oportunidade de aprender noções de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, tentando assim, amenizar os altos índices de analfabetismo nas localidades rurais. Além do mais era necessário investir em políticas de formação de uma mentalidade ruralista nas crianças, educando-as, civilizando-a, afastando-a da ignorância e inculcando nela amor pelas atividades agrícolas. Além disso, havia um ideal muito forte e presente de formar, desde cedo, por meio da educação primária uma conformação da força do trabalho, ou seja, preparar os futuros trabalhadores do campo para saber obedecer e produzir a partir de práticas embasadas na modernidade agrícola (VICENTE e AMARAL, 2010, p. 215).

Assim, para dar prosseguimento ao projeto de maiores investimentos no meio rural foi necessário, também, criar escolas mais estruturadas e de melhor qualidade. Assim já estavam previstas a criação de

[...] perto de 1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento.

[...] A falta de um professorado primário, recrutado entre as próprias populações rurais e preparado especialmente para enfrentar os problemas do meio, era, até hoje, uma das mais graves lacunas do nosso sistema escolar primário e uma das

principais causas do analfabetismo que grassa em nosso meio rural (INEP, 1987, p. 159)

Dentre essas 1.200 novas escolas rurais espalhadas pelo Brasil, em 1947, a Paraíba fora contemplada com 28 delas corroborando o projeto do governo federal.

Vindo de encontro a esta necessidade, o Govêrno Federal no convênio firmado com o Estado a 24 de junho de 1946, comprometeu-se a financiar a construção de uma série de prédios para escolas rurais, de tipo padronizado, compreendendo sala de aula e residência do professor. A construção de 14 dessas escolas foi iniciada pela administração anterior, nos municípios de Sapé, Serraria, Maguari, Ibiapinopolis, Bananeiras, Sabugi, Guarabira, Araruna, Cabaceiras, Teixeira, Patos, Alagôa Nova, Cuité e Ingá, estando concluídas as dos três primeiros e em vias de conclusão as demais. O atual Govêrno iniciou a construção de outras 14 nos municípios de Picuí, Monteiro, Cajazeiras, Conceição, Princesa Isabel, Piancó, Alagôa Grande, Catolé do Rocha, Antenor Navarro, Caiçara, Bonito de Santa Fé, Areia, São João do Cariri e Misericórdia. (A UNIÃO, 02/07/1947, p. 4)

É notória, a partir da documentação por nós consultada, a importância que foi dada ao engrandecimento das obras públicas no que concerne ao desenvolvimento de iniciativas diretamente relacionadas às populações rurais. Segundo PINHEIRO (2006, p. 155), “longas justificativas e inúmeros argumentos davam conta da grande preocupação dos gestores da educação pública quanto ao sucesso desse novo tipo de escola, cuja oferta cresceu tão significativamente [...]”. Para o governo era preciso investir na educação rural brasileira, pois “mais de 4 milhões e 100 mil crianças, entre 7 e 11 anos, se acham localizadas nas zonas rurais, onde o nosso sistema escolar tem sido, até aqui, da escassa penetração” (INEP, 1987, p. 159).

A cada ano se intensificaram as ações voltadas para o crescimento das escolas de ensino rural por todo o país, em contrapartida a euforia em torno dos grupos escolares que se fez presente desde os anos de 1930, começou a se arrefecer cedendo espaço para a divulgação de obras e iniciativas voltadas para o ensino rural brasileiro, em especial o paraibano. Todavia, as obras e ações educacionais acerca dos grupos escolares na Paraíba continuaram a ser amplamente publicadas na imprensa local. Todos esses esforços foram visíveis

na Paraíba, pois nesse mesmo ano, o estado fora contemplado com mais 100 escolas desse tipo, além das 28 que já tinham sido construídas, em 1947.

O que ocorrera foi que naquele ano de 1947 fora firmado um acordo entre o então governo do Estado, Oswaldo Trigueiro, e o governo federal, por meio do Ministério da Educação e Saúde Pública “[...] para execução do plano de construções destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário” (A UNIÃO, 21/09/1947, p. 2), por meio do Decreto nº 19.513, de 25/08/1945 e aprovado pelo Presidente da República em 09/06/1947.

Podemos especificar que este termo firmava acordos significativos para o ensino primário rural na Paraíba, pois obrigava o Estado a construir [...] prédios escolares para o ensino primário em zona rural ou distrital, de preferência nas zonas de alto interior, nos municípios que apresentam maiores necessidades educacionais [...] (A UNIÃO, 21/09/1947, p. 2), como afirma a cláusula sexta do acordo supracitado. É importante salientar que a construção dessas escolas apesar de serem financiadas pelo governo federal, constituía-se como patrimônio do Estado e a ele competia providenciar sua instalação e funcionamento, bem como designar professores para o exercício do magistério nas zonas rurais (A UNIÃO, 21/09/1947, p. 2).

Assim, em mensagem que o referido governador encaminhou à Assembleia Legislativa e publicada no *Jornal A União* (1948) externou a sua satisfação com a conjuntura educacional paraibana, no que concernia ao ensino rural, uma vez que já se encontrava em funcionamento as 28 escolas construídas, em 1947 e as 100 que ainda se encontravam em fase de construção.

A partir desse ano, várias escolas foram construídas e/ou reformadas na Paraíba com o auxílio do governo federal. Inicialmente, podemos destacar as escolas dos municípios de Picuí, Monteiro, Cajazeiras, Conceição, Princesa Isabel, Piancó, Alagoa Grande, Catolé do Rocha, Antenor Navarro, Caiçara, Bonito de Santa Fé, Areia, São João do Cariri e Misericórdia. De acordo com o *Jornal A União* (1947), a Paraíba recebeu do Governo Federal, nesse mesmo ano, um auxílio de quatro milhões e oitocentos mil cruzeiros destinados a construções de prédios escolares para o ensino primário paraibano.

Nesse sentido, as obras para a construção de escolas rurais continuaram em desenvolvimento, por todo o país e em 1948,

o Governo desenvolve[u] largo programa de construções escolares, que consistiu inicialmente no financiamento de 2.270 prédios para escolas rurais. Desses, mais de 500 já se acham terminados e mais de 1.000 em fase adiantada de construção. (INEP, 1987, p. 164).

Ainda mencionou sua preocupação com a formação dos professores rurais, anunciando que ainda se cogitava para aquele ano a “construção de duas escolas normais rurais modêlos” (A UNIÃO, 13/06/1948, p. 3). As referidas escolas seriam localizadas nas cidades de Souza e Alagoa Grande, regiões do Sertão e Brejo Paraibanos, respectivamente.

Como podemos observar houve uma grande preocupação com a implantação de escolas normais rurais, no intuito, de formar docentes adequados às condições e propostas educativas solicitadas por aqueles que viviam no interior. Assim, já havia sido firmados acordos entre a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, bem como entre os estados, mantendo “... centros de treinamento em fazendas de criação, estabelecimentos de ensino e estações experimentais, pelos quais já passaram 410 trabalhadores e professores rurais, e onde se acham atualmente matriculados 1.227 alunos-trabalhadores” (INEP, 1987, p. 167).

Nesse sentido, para dar início ao referido plano foi necessário investir, primeiramente, em instalações mais adequadas para o desenvolvimento do ensino rural, assim, vários estados brasileiros receberam auxílio do governo federal para financiar a construção de prédios escolares que respondessem as necessidades didático-pedagógicas específicas, bem como no sentido de atrair o professorado para essas regiões rurais, ou seja, o projeto indicava que as escolas rurais, de tipo padronizado, seriam constituídas, minimamente, de uma sala de aula e da residência do professor (A UNIÃO, 21/09/1947, p. 2). Essa solução visava garantir maior fluidez do ensino, bem como melhores acomodações tanto de alunos quanto de professores nos espaços rurais.

Sendo assim, o *Jornal A União* anunciou, em 1948:

Um segundo acôrdo, assinado em 11 de setembro de 1947, convencionou-se a construção de mais oitenta escolas, número que foi elevado para cem, em aditivo de 16 de dezembro último. O auxílio previsto nesse acôrdo eleva-se a Cr\$ 6.000.000,00.

Já se acham concluídas 21 dessas escolas, estando as restantes em construção, por intermédio das Prefeituras Municipais (A UNIÃO, 03/06/1948a, p. 5).

Em 1948, já se encontravam acabadas e em fase de construção 218 escolas rurais do tipo padronizadas³³, as quais receberam o auxílio de Cr\$ 6.000.000,00 do governo federal. Percebemos, portanto, que houve uma preocupação, nesse momento, com a educação voltada para o homem rural, não apenas como imitação de modelo urbano, mas com características que timbravam essas escolas como próprias de uma população que possuía suas particularidades.

Tornou-se evidente a preocupação dos governos com a educação rural, ainda, em 1948, quando foi assinado outro acordo para a criação de mais escolas rurais, apresentando-se como notícia de destaque na primeira página do jornal A União:

O Govêrno do Estado assinou, no dia 7 do corrente, um novo acôrdo com o Ministério da Educação e Saúde, para a construção, com o auxílio federal, de mais 90 escolas rurais na Paraíba.

Com o acôrdo recentemente assinado e no qual representou a Paraíba o deputado Plínio Lemos, já se eleva a 218 o número de escolas rurais a serem construídas em cooperação com o Govêrno Federal. (A UNIÃO, 09/07/1948, p. 1).

Para tanto, tivemos na Paraíba várias inaugurações dessas escolas rurais de acordo com o plano do governo federal em expandir esse ensino para as populações desprovidas de educação escolar. Em telegrama ao governador Oswaldo Trigueiro, em 1948, encaminhado pelo prefeito de Ibiapinopolis, Inácio Glaudino anunciava a inauguração de uma escola rural naquele município. Leiamos o documento em sua íntegra:

Ibiapinopolis, 25 – Governador Oswaldo Trigueiro – Tenho a honra de comunicar a v. excia. a inauguração da escola rural federal, construída nesse município, no lugar Fazenda Manuel de Souza, na presença do inspetor do ensino que discursou no ato. Atenciosas Saudações – Inádio Glaudino – Prefeito. (A UNIÃO, 30/07/1948, p. 1).

³³Vale ressaltar que esse número de escolas rurais na Paraíba era considerado bem expressivo se comparado, por exemplo, ao total de grupos escolares então existentes (PINHEIRO, 2002, p. 226).

Dando continuidade as obras nesse sentido, o governador Oswaldo Trigueiro visitou a cidade de Guarabira, em 1948, para inaugurar obras naquele município, entre elas estavam à visita ao local onde seria construído o Hospital Regional e a Escola Rural de Gravatá. Vejamos na imagem abaixo o momento solene de sua inauguração.



Imagem 3 - Escola Rural de Gravatá, no município de Guarabira. Fonte: Jornal A União, 17/11/1948, p. 4.

Na imagem, temos realçados os alunos, os professores, inclusive com a presença da professora Maria do Carmo Maia, representando o corpo docente do Grupo Escolar Antenor Navarro, também, localizado na cidade de Guarabira.

Posteriormente, ocorreu outra ampliação na organização escolar rural na Paraíba. O Governador Oswaldo Trigueiro criou pela Lei Nº 313 de 31 de Dezembro de 1948, um plano de construção de prédios escolares na zona rural do Estado, ficando assegurado que entre 01 de janeiro de 1950 a 31 de dezembro de 1954 iriam ser construídos mais 800 prédios de escolas rurais. No artigo 3º podemos observar o investimento previsto para cada uma dessas construções, assim “o custo de cada unidade [ficou] estimado em vinte e cinco mil cruzeiros (Cr\$ 25.000,00), sendo vinte mil para a construção e cinco mil

para o mobiliário e demais materiais pedagógicos”³⁴ (A UNIÃO, 04/01/1949, p. 2).

De acordo com a lei acima mencionada, os prédios foram distribuídos tomando como referência a área e a densidade demográfica das localidades, nesse sentido, fazendo uma média resultante desses dois itens poder-se-ia definir os espaços considerados rurais e que, de fato, se configuram como escolas da zona rural.

Para tanto, Musial e Galvão (2012, p. 80) apontam que em Minas Gerais, desde 1892, já existira uma lei que “estabeleceu a distinção entre escola rural, urbana e distrital, utilizando como critério principal para a classificação o número de habitantes no perímetro escolar”. Sendo assim, é importante perceber que anos depois, a Paraíba também utilizou esse critério do número de habitantes, acrescido da área de cada município para definir o que seria espaço rural.

Tomando como base essa definição podemos ver no quadro abaixo como foram distribuídos os prédios escolares rurais por toda a Paraíba.

Quadro 3

Quadro da distribuição de 800 prédios escolares rurais pelos municípios paraibanos, proporcionalmente à sua área e sua população

Município	Área (Km ²)	Habitantes	Distribuição percentual das escolas		
			Sobre a área	Sobre a população	Média das Percentagens
1. Alagôa Grande	260	26.934	41	13	8
2. Alagôa Nova	253	31.460	3	15	9
3. Antenor Navarro	1.466	33.161	20	16	18
4. Araruna	675	37.167	9	18	14
5. Areia	793	48.099	11	24	18
6. Bananeiras	735	61.879	10	30	20
7. Batalhão	1.034	18.524	15	9	12
8. Bonito de Santa Fé	513	8.340	7	4	6
9. Brejo do Cruz	1.471	20.861	21	10	16
10. Cabaceiras	3.302	27.575	47	14	30
11. Caiçara	483	35.719	7	17	12

³⁴É importante salientar que qualquer município poderia ter o plano de construção suspenso caso se recusasse a doar ao Estado área de terra correspondente a 2.500 metros quadrados para cada unidade escolar.

12. Cajazeiras	740	30.869	11	15	13
13. Campina Grande	2.259	144.599	32	70	51
14. Catolé do Rocha	1.484	32.428	21	16	19
15. Conceição	1.570	18.719	23	9	16
16. Cuité	1.804	25.142	26	12	19
17. Esperança	258	18.793	3	9	6
18. Guarabira	933	86.611	13	42	23
19. Ibiapinópolis	1.745	18.185	25	9	12
20. Ingá	591	28.117	9	14	12
21. Itaporanga	1.601	27.456	23	14	18
22. Jatobá	627	13.818	9	7	8
23. João Pessoa	665	112.803	9	55	32
24. Maguari	804	35.250	11	17	14
25. Mamanguape	1.911	74.151	27	36	32
26. Monteiro	4.412	53.050	63	26	45
27. Patos	2.374	48.272	34	24	29
28. Piancó	3.429	47.391	49	23	36
29. Picuí	1.808	22.931	25	11	18
30. Pilar	656	37.399	9	18	14
31. Pombal	1.868	48.423	27	24	25
32. Princesa Isabel	1.750	37.007	25	18	22
33. Santa Luzia	1.611	25.382	23	12	18
34. Santa Rita	769	39.333	11	19	15
35. Sapé	539	35.212	8	17	13
36. S. João do Cariri	3.701	45.090	53	22	37
37. Serraria	248	25.738	3	12	8
38. Sousa	2.276	43.960	32	22	27
39. Tabaiana	635	43.198	9	22	16
40. Teixeira	1.221	27.102	18	13	16
41. Umbuzeiro	1.045	43.517	15	22	18
TOTAL	56.282	1.639.961	800	800	800

Fonte: A UNIÃO (1949, p. 1).

A partir do quadro podemos perceber que foi realizada uma média com base na área territorial, outra com base na população e, por fim, uma porcentagem tirada do cálculo dessas duas variáveis para se chegar à quantidade de escolas rurais que cada município comportaria. Ainda tomando como respaldo o quadro acima, podemos observar que não apenas os municípios localizados no interior do estado foram contemplados, mas a própria capital – João Pessoa – conseguiu adquirir a construção de 32 (em média)

prédios escolares rurais³⁵, o que nos aponta uma particularidade paraibana no que concerne a construção de prédios escolares rurais também na capital do estado.

As escolas rurais primárias, portanto, foram se expandindo no estado da Paraíba a partir do final da década de 1940 como um dos tipos de estabelecimentos de ensino primário, possuindo características próprias e diferentes das escolas urbanas, especialmente dos grupos escolares. De acordo com a Lei Nº 320, de 8 de Janeiro de 1949³⁶, o ensino ministrado nas escolas rurais deveria ser essencialmente prático, orientado no sentido de fixar o homem ao meio e teria que está adaptado às necessidades e conveniências locais (A UNIÃO, 14/01/1949, p. 1).

Para as escolas urbanas, os cursos primários eram divididos em três, quais sejam: o primário elementar, o primário complementar e o primário supletivo, em âmbito estadual. A lei que regia esse segmento de ensino, por sua vez, não dedicou muitas informações no que competia as especificidades dos conteúdos programáticos de cada curso acima mencionado. No entanto, no conjunto das fontes podemos identificar algumas singularidades no próprio estado da Paraíba, a exemplo, do município de Caiçara que criou, em 1949, o regimento do ensino público primário municipal. Tomando como base essa particularidade, podemos perceber que aquele município dedicou especial atenção ao ensino primário, prescrevendo como seria nas áreas rurais. Assim, dividiu o ensino primário em: elementar urbano, rudimentar rural e supletivo. Vejamos a carga horária e os conteúdos a serem ministrados nesses dois cursos:

Do Curso Fundamental (Elementar Urbano)

Art. 3º - O Ensino primário fundamental com quatro anos de curso compreenderá as seguintes matérias:

- a) Leitura, linguagem oral e escrita;
- b) Iniciação matemática, Geografia, História do Brasil e da Paraíba;
- c) Noções de Ciências Físicas e Naturais, desenhos e noções de agricultura. Trabalhos manuais e Economia Doméstica.

³⁵É importante perceber que João Pessoa na década de 1940 ainda possuía localidades consideradas rurais, uma vez que sua expansão territorial urbana foi sendo delineada aos poucos, a partir da ideia de progresso e modernidade difundida na década de 1930.

³⁶Lei que dá nova organização ao ensino primário paraibano, estimulando a iniciativa de unificação do ensino primário no estado, permitindo que os municípios reestabelecessem o seu sistema escolar. (A UNIÃO, 14/01/1949, p. 1).

Do Ensino Rudimentar Rural

Art. 4º - O Ensino Rudimentar Rural, com três anos de curso, constará de:

- a) Leitura, linguagem oral e escrita, iniciação matemática;
- b) Noções de História do Brasil, particularmente da Paraíba e de Geografia.
- c) Noções de Higiene, Ciências naturais e físicas, desenhos e trabalhos manuais. (A UNIÃO, 11/05/1949, p. 5).

Com base nessas informações, percebemos que existia uma diferenciação no que se referia a carga horária dos cursos, ficando o Ensino Rudimentar Rural com uma carga horária reduzida, possivelmente, considerando-se as especificidades da zona rural, tais como: o ritmo de vida de seus povos, bem como as atividades desenvolvidas por eles como, por exemplo, a sazonalidade da produção agrária. É importante destacarmos também, que o currículo era semelhante, mas apresentava algumas particularidades, especialmente em relação à introdução de noções de higiene nos cursos rudimentares rurais. No que concerne à higiene dos escolares, há muito já se mantinha uma preocupação com essa problemática, principalmente, tomando como referência as escolas rurais, as quais estavam situadas em locais de extrema carência sanitária. Segundo Lex (1975, p. 262),

O professor rural precisa fazer o possível para criar nos alunos aquele conjunto de hábitos higiênicos indispensáveis. A escola não tem apenas por fim instruir, mas educar, sob todos os aspectos. [...]

A educação higiênica será feita por meio de aulas especiais, em número de duas por semana, sobre asseio corporal, alimentação, vestuário, moléstias comuns no meio rural e sua profilaxia. É preciso que o professor utilize pranchas elucidativas, cartazes. Mas as noções teóricas não são suficientes para formar uma consciência sanitária. Exemplificará o mestre por seus próprios hábitos e continuamente corrigirá os defeitos das crianças, quando em flagrante.

Faz parte da educação higiênica a chamada “visita de asseio”. Quando o aluno entre em classe, o professor deve examinar as mãos, as unhas, o rosto e os cabelos para ver se estão asseados; o vestuário, para verificar se está limpo.

Todos esses cuidados repercutiram em todo o Brasil numa tentativa de afastar o país do atraso, especialmente, o homem rural que tinha maior

probabilidade de ser acometido por doenças fáceis de serem combatidas a partir da educação sanitária. Na Paraíba, várias campanhas em torno da higiene foram lançadas e não foram pouco comum as inúmeras matérias publicadas nos jornais a tentativa de instruir a população. Assim, em 1951, encontramos:

A região rural é campo fértil para o desenvolvimento, além dessas moléstias, de muitas outras, tais como a febre tifoide, as desinterias, o tracoma, a leishmaniose, o pênfigo foliáceo, a doença de Chagas, a esquistossomose e outras que dizimam uma das maiores forças produtivas da nação. Para corrigir essa tremenda falha de nossa civilização devem ser conjugados dois elementos vitais: a instrução e a assistência e a educação sanitárias. E' preciso ampliar cada vez mais o número de escolas e de Centros de Saúde e Postos de Higiene. (A UNIÃO, 08/12/1951, p. 5).

Nesse sentido, a euforia em torno das escolas rurais no Brasil e na Paraíba foram cada vez mais crescentes, uma vez que investir na educação do homem rural era uma alternativa no sentido de tentar sanar o problema social da falta de higiene e outros que atingiam as populações mais afastadas dos centros urbanos. Para tanto, a estrutura escolar rural deveria favorecer esse trabalho, proporcionando condições adequadas de moradia e subsídio para as atividades escolares, assim, foi enfatizado em todo o país as construções de escolas rurais do tipo padronizadas, como já citado anteriormente.

Com base nas fontes, tivemos informações que em Sergipe, essas obras também tiveram grande êxito. Em visita ao referido estado, o Professor Americano King Hall, experiente nesses assuntos educacionais e convidado pelo INEP para inspecionar e avaliar o plano por ele desenvolvido, ficou admirado e convencido de que as obras do governo federal em todo o país e, em especial, naquele estado, estariam sendo uma das grandes iniciativas educacionais do continente. O referido Professor visitou 24 escolas rurais, três grupos escolares e uma escola normal rural, percorrendo o Oeste e o Norte de Sergipe, em regiões marginalizadas daquele estado e afirmou que ficou

[...] agradavelmente surpreendido com padrão das novas escolas primárias, que obedece aos preceitos pedagógicos, satisfazendo plenamente as suas finalidades. São construções sólidas, bem acabadas e dotadas de acomodações

rigorosamente adequadas ao bom funcionamento da escola pública.

[...] Haja vista o próprio edifício da escola, a própria residência do professor, revelando a população local condições e vida mais elevada, em conforto e higiene, mas não em nível tão alto que não possa ser imitado e alcançado pelos habitantes da localidade (A UNIÃO, 12/01/1950, p. 6).

Todavia, não tão diferente do estado de Sergipe, a Paraíba também encampou a obra do governo federal com afinco e inúmeras escolas rurais desse tipo foram construídas e inauguradas no estado. Em 1952, o prefeito do município de Sapé, Moacir Maciel, anunciou a finalização de duas dessas escolas nas localidades Riacho da Serra e Caruçú, levando em consideração o elevado número de crianças em idade escolar, nesse sentido, segundo o referido prefeito essa ação “representa mais uma contribuição para o desenvolvimento do ensino primário naquela região, no momento em que se registra, na Paraíba, um impulso animador no setor em apreço” (A UNIÃO, 15/06/1952, p. 3).

Em 1953, tivemos a concretização da escola rural na localidade de Caiana dos Azeites, no município de Alagoa Grande, atendendo aspirações da população daquela localidade. Nesse mesmo ano, no município de Itabaiana, foi construído um Grupo Escolar Rural, “... benefício que veio atender aos justos anseios dos habitantes daquela região” (A UNIÃO, 03/06/1953, p. 3). Outra obra do governo que teve bastante destaque na imprensa foi a inauguração de uma escola rural em Pindobal³⁷, naquele mesmo ano.

No ano de 1956, na mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, o governador Flávio Ribeiro Coutinho tratou acerca do andamento nas obras de construção, reparos e aparelhamento das unidades escolares localizadas nas zonas rurais. Segundo ele, “grande número de estabelecimentos escolares da Capital e do Interior está a exigir reparos e suprimento de móveis e material didático” (A UNIÃO, 05/06/1956, p. 4). Nesse

³⁷ Pindobal era uma fazenda localizada no município de Mamanguape e pertencia ao Estado. Na década de 1930, esse espaço foi utilizado para a criação da Escola Correccional Presidente João Pessoa, conhecido também como Centro Agrícola de Pindobal que se destinava a recolher, abrigar e oferecer uma educação diferenciada aos menores abandonados encontrados nos principais centros urbanos da Paraíba – João Pessoa, Campina Grande e Guarabira.

sentido, foram divulgadas, naquele ano, as escolas rurais em construção e mantidas por meio do convênio com o INEP.

Escolas Rurais:

1 – Coêlho e Santo Antônio	Areia
2 – Saco da Serra e Jucá	Cabaceiras
3 – Azevém	Cajazeiras
4 – Jurema, Cajá e Gameleira	Ingá
5 – Curral Velho e São José da Caiana	Itaporanga
6 – Estacada e Formosa	Mamanguape
7 – São José da Batalha	Patos
8 – Riacho do Boi	Piancó
9 – Lagoa Queimada	Taperoá
10 – Cacaús	Bonito de Santa Fé
11 – Caraúbas	São João do Cariri
12 – São José	Pilar
13 – Vidal de Negreiros.....	Bananeiras
14 – Santa Rita	Patos

(A UNIÃO, 05/06/1956, p. 4)

Todas essas escolas já se achavam em fase de conclusão complementando a ação do governo federal, na Paraíba. É importante frisar que apesar da União financiar a construção dos prédios escolares, os municípios teriam que se encarregar de dar suporte técnico-pedagógico a essas escolas, suprimindo a necessidade de móveis – a exemplo de carteiras e *bureaux* - bem como material didático e a contratação de professores.

A fim de dar respaldo a essa campanha educativa, o governo criou no ano anterior a Divisão do Ensino Rural, Profissional e Supletivo (DERPS), subordinada ao Departamento de Educação e criada a partir da Lei Nº 1.389, de 21 de dezembro de 1955, a que competia:

[...] a organização, administração, orientação, coordenação e incentivo dos serviços referentes à educação especializada rural, profissional e supletiva, em todo o Estado, compreendendo o Serviço de Ensino Rural³⁸, o Serviço de Ensino Profissional e Supletivo e o Serviço Social Escolar, além dos Setores Complementares de Supervisão Escolar, Pesquisas e Orientação Pedagógica, Documentação e Arquivo,

³⁸Segundo o *Jornal A União*, do ano de 1956, são setores especializados do Serviço de Ensino Rural: o Setor de Ensino Rural e Setor de Clubes Agrícolas, com as unidades executoras seguintes, conforme plano enviado ao Ministério de Educação e Cultura para o INEP: Centros de Treinamento, Escola Normal Rural, Escola Rural Modelo, Grupos Escolares Rurais, Escolas Típicas Rurais, Granjas Escolares e Escolas Municipais e Particulares Rurais.

Relações com o Público e o Setor Complementar Auxiliar. (A UNIÃO, 05/06/1956, p. 4)

Todos esses setores subordinados ao DERPS apresentavam interesse na vida dos escolares, mas mostrava-se mais inclinado em ações voltadas para a formação e aperfeiçoamento de professores lotados nas zonas rurais, pois se acreditava que investindo na qualificação profissional dos docentes estaria melhorando a qualidade do ensino rural.

Nessa mesma década foi alvo de discussões e ações pontuais a merenda escolar, uma vez que se fazia necessário corrigir ou amenizar as deficiências alimentares dos alunos, especialmente, os lotados nas zonas rurais do estado. Era preciso, então, investir na saúde alimentar dos alunos como forma de amenizar as doenças decorrentes da má alimentação, que não raras vezes levava às crianças a desnutrição, que terminava por reverberar, decisivamente, na frequência escolar. Assim, a merenda escolar se tornou um atrativo para os alunos irem à escola, assim como um meio para minimizar a evasão escolar. O intuito do programa para 1956 era de “beneficiar cerca de 50 mil escolares *em vários municípios paraibanos*” (A UNIÃO, 19/06/1956, p. 6 – grifo meu).

Ainda discutindo acerca das ações do governo paraibano em torno do ensino rural, é importante destacarmos a influência da Escola Rural Modelo José Américo³⁹, situada na capital. Tal escola se tornou referência para outras experiências do ensino rural paraibano, desenvolvendo ações pedagógicas significativas e que repercutiram em todo o estado. Em 1957, foi enaltecida a Exposição de Trabalhos Didáticos da referida escola, ganhando lugar de destaque no *Jornal A União*.

Tal exposição didática reuniu os trabalhos desenvolvidos por alunos da instituição escolar, envolvendo os seguintes temas: “A cidade” e o “Duque e Caxias”, a atividade pedagógica foi orientada pelas professoras Maria das Neves Padilha e Rosilda Cartaxo, ambas supervisoras em Educação Rural e integrantes do Corpo Técnico da Divisão do Ensino Rural. Os trabalhos da exposição foram expostos por classe, apresentando:

³⁹A Escola Rural Modelo do Estado, situada na capital, foi instalada em julho de 1957, no edifício do antigo Grupo Escolar José Américo (A UNIÃO, 11/06/1958, p. 6).

Primeiro ano – Excursão ao bairro de Cruz das Armas [...] as crianças da Escola Rural Modelo fizeram interessante pesquisas sobre o comércio, indústria, assistência médica e dentária, religião, educação, recreação e vias de comunicações. O côco foi o tema escolhido para as composições.

Segundo ano – Excursão a Granja São Rafael [...] foi observado aulas práticas sobre as atividades granjeiras. A cultura da cana de açúcar foi o tema escolhido para as composições.

Terceiro ano – Excursão ao Cabo Branco e Tambaú [...] foram estudados os acidentes físicos do nosso litoral, destacando-se o Cabo Branco. Para as composições a cultura do algodão foi o tema indicado.

Quarto ano – Excursão a Cabedelo e V Exposição Florestal. Em Cabedelo foi estudada a importância do nosso ancoradouro na economia do Estado. Na V Exposição Florestal realizaram-se palestras sobre os produtos ali expostos, derrubada e reflorestamento das nossas matas. Os trabalhos escritos versaram sobre a cultura do milho.

Quinto ano – Excursão aos pontos históricos da Capital. [...] Nessa classe os alunos dissertaram sobre o agave. (A UNIÃO, 27/08/1957, p. 5).

Vale ressaltar que a referida escola não atendia apenas crianças, mas serviu como ponto de apoio pedagógico, no âmbito da formação de professores rurais, servindo de “campo experimental aos que trabalharem naqueles estabelecimentos de ensino” (MELLO, 1956, p. 119 -120), enquanto a Escola Normal Rural não estivesse pronta para fornecer professores rurais aptos assumirem a tarefa do ensino rural.

Percebemos, portanto, que as escolas rurais na Paraíba, daquele período, possuíam particularidades em relação aos outros estados brasileiros, uma vez que algumas delas estavam situadas no município da capital, no entanto, possuíam um currículo voltado para as questões rurais, bem como praticavam atividades pedagógicas que promoviam o conhecimento acerca das atividades agrícolas, tais como: o desenvolvimento de culturas e técnicas diversificadas e modernas, elevando ainda a mentalidade ruralista aos pequenos produtores no sentido da valorização do campo.

Nesse interim, o governo paraibano continuou a propagandear as escolas rurais recém-inauguradas no estado, fazendo valer a imagem de um estado que aderira às ideias nacionais, bem como cumpria com as exigências do governo federal. Assim, em 1958, o *Jornal A União* publicou mais duas

dessas inaugurações, a Escola Rural de Coêlhos e a Escola Rural de Lagoa Queimada, ambas seguindo os padrões exigidos pelo INEP, vejamos:

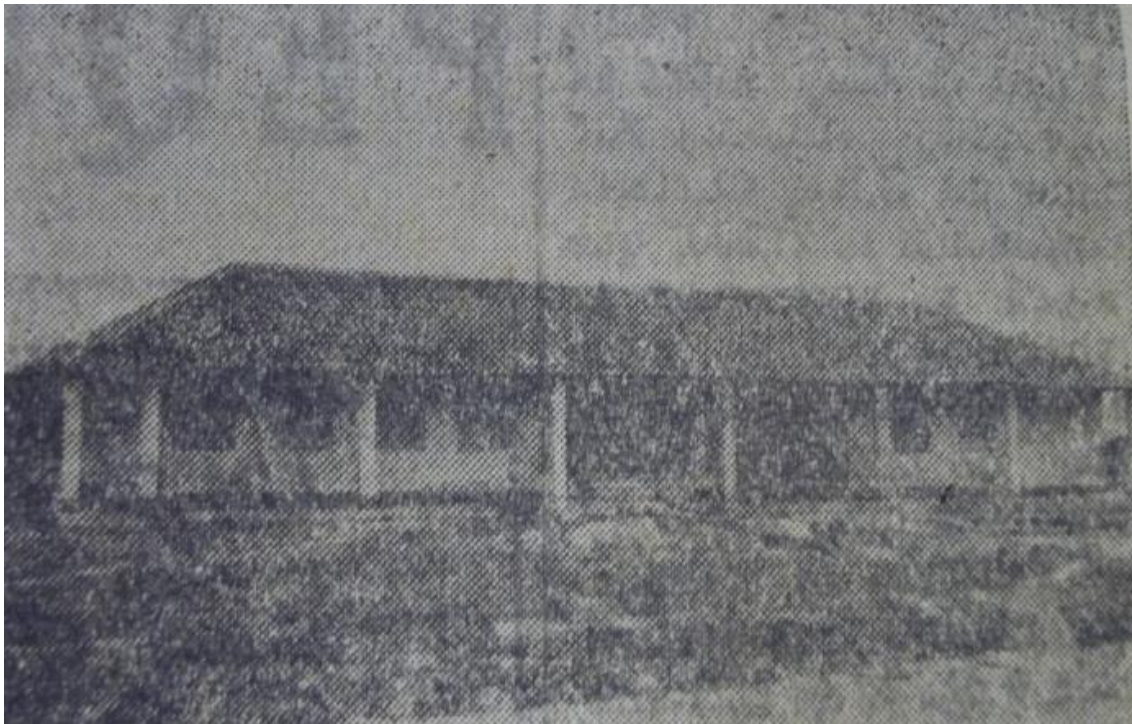


Imagem 4 - Escola Rural de Coêlhos, município de Areia. Fonte: Jornal A União, 01/01/1958, p. 5.

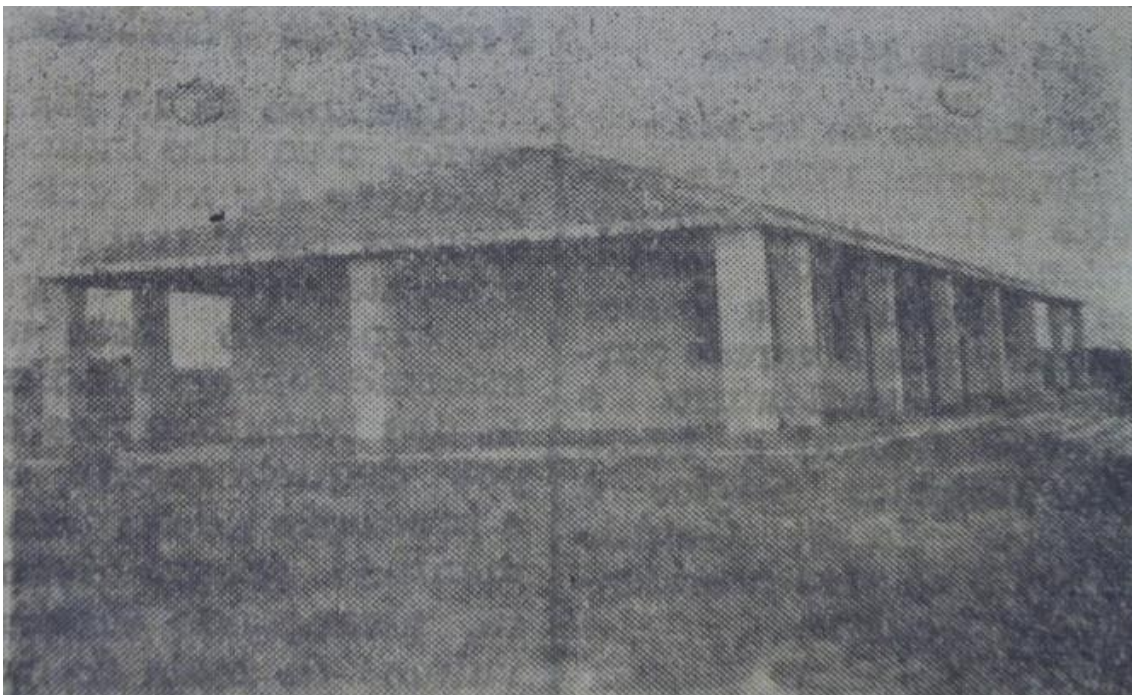


Imagem 5 – Escola Rural de Lagoa Queimada, município de Taperoá. Fonte: Jornal A União, 01/01/1958, p.5.

As referidas escolas rurais foram construídas na gestão do Governador da Paraíba, Flávio Ribeiro Coutinho, em cooperação com o INEP, obedecendo a todos as exigências arquitetônicas “modernas” de uma escola rural, tendo recebido o apoio da Secretaria de Educação e Cultura. A escola possuía “uma sala de aula, residência para o professor, área de recreio coberta, alpendres, terreno para a prática de agricultura, cisternas e secções de ‘W. C.’” (A UNIÃO, 01/01/1958, p. 5). A unidade escolar de Lagoa Queimada, por sua vez, foi “mobiliada com carteiras modernas, adquiridas no Sul do país pela Secretaria de Educação e Cultura” (A UNIÃO, 01/01/1958, p. 5). É importante salientar que as duas escolas citadas acima só entraram em funcionamento, recebendo a sua primeira turma de alunos, no ano seguinte.

Podemos assim dizer que as décadas de 1940 e 1950 foram o auge da criação e expansão das escolas rurais primárias na Paraíba. O entusiasmo, segundo Pinheiro (2002), antes suscitado pelos grupos escolares se deslocou a partir daqueles anos para as escolas rurais, uma vez que era necessário alcançar essa população, instruindo-a e fixando-a no interior, como forma de acompanhar o movimento nacional de desenvolvimento, afastando a ignorância do povo e contendo problemas sociais marcantes da época, a exemplo do êxodo rural. Sendo assim, foram recorrentes as publicações nos jornais não apenas de inaugurações desse tipo de escola, mas das visitas dos governadores aos estabelecimentos de ensino como forma de mostrar o interesse público pela disseminação e acompanhamento do ensino rural na Paraíba. Vejamos em 1958, uma dessas visitas do governador a escola rural.



Imagem 6– Visita do Governador Pedro Gondim à Escola Rural Distrito de Cajá.
Fonte: Jornal A UNIÃO, 01/10/1958. p. 1.

É importante voltarmos a destacar que paralelamente à criação de escolas rurais outras iniciativas voltadas para o ensino rural foram efetivadas, a exemplo dos clubes agrícolas escolares. Por meio de acordos firmados entre a União e os estados as escolares rurais receberam apoio técnico-pedagógico, além de todo um aparato burocrático e didático, a fim de elevar a qualidade do ensino para as populações rurais paraibanas.

Todavia, levando em consideração os conjuntos das fontes, podemos perceber que as construções das escolas rurais paraibanas não aconteceram com tanta fluidez, uma vez que algumas barreiras impossibilitaram o andamento de algumas obras. Nem todas as quotas do INEP, destinadas aos municípios para provimento das escolas, foram repassadas o que dificultou o curso mais rápido das construções, deixando algumas escolas “com paredes em altura de madeiramento para o telhado, e a maior parte em início de construção” (A UNIÃO, 04/06/1950, p. 8). Em virtude desses atrasos, outros problemas foram constatados que concorreram para o precário ou, em alguns casos, para o não funcionamento das escolas rurais recém-projetadas, assim,

Observa-se que no tipo de escola adotado não existe abastecimento d'água, o que concorre para o não funcionamento normal dos aparelhos sanitários, e bem assim o fornecimento da água potável para uso dos alunos. (A UNIÃO, 04/06/1950, p. 8).

Entretanto, é importante salientarmos que esse não fora apenas um problema que afligiu as escolas rurais, mas que também alcançou os grupos escolares paraibanos, como se pode ver na mensagem do governador José Américo, em 1951.

O estado de conservação dos grupos escolares é bastante precário, sendo que na quase totalidade estão a precisar de reparos nas esquadrias, fôrro, instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias, necessitando ainda de limpêsa, caiação e pintura [...] (A UNIÃO, 12/06/1951, p. 3).

Além disso, era considerada precária não só a estrutura física das escolas, mas os materiais didáticos, os móveis escolares, enfim, o conjunto de acessórios que proporcionam condições mais adequadas de ensino. Após, o acompanhamento do INEP o que se pôde perceber é que, em muitos casos, “a criançada [...] vive mal agasalhada, usando muitas vezes tamboretas que levam de suas casas” ⁴⁰ (A UNIÃO, 12/06/1951, p. 3). Sendo assim, pode-se, por assim dizer, que esse seria um problema que se arrastou durante muito tempo. Destarte, observamos, ainda, que essa foi uma problemática que repercutiu em todo o ensino primário paraibano, englobando todos os tipos de escolas de diversas localidades, fossem elas urbanas e/ou rurais. Para tanto, em análise aos documentos, a ausência de subsídios e materiais pedagógicos nas escolas não abrange com exclusividade as escolas rurais paraibanas, mas os grupos escolares que também enfrentaram muitas dificuldades em relação às precariedades dos materiais didáticos e estruturais.

Podemos concluir este item destacando que na Paraíba, os gestores locais poderiam ter consubstanciado as suas ações baseados num dos

⁴⁰ É interessante lembrarmos que o estudo realizado por Musial & Galvão (2012, p. 86) quando se reporta ao mobiliário das escolas rurais, em Minas Gerais, no final do século XIX, destacam que “a escola rural de uma maneira geral possuía um mobiliário improvisado e de propriedade dos professores”. Esse aspecto nos induz a considerar que há uma permanência de “longa duração” acerca da situação das escolas que foram destinadas ao meio rural.

grandes intelectuais ruralistas paraibanos – Sizenando Costa - que abraçou a defesa de um ensino rural público, de qualidade e que atendesse as necessidades da população campestre. Assim, atentando para as ideias de Sizenando Costa possivelmente os gestores paraibanos iriam ter maior respaldo para encampar a disseminação de escolas rurais com um tipo diferenciado não apenas na estrutura física, mas nos métodos e currículos pedagógicos, constituindo, quiçá, um novo modelo de organização escolar. Entretanto, é necessário para compormos uma análise mais pormenorizada acerca da organização desse tipo de escola na Paraíba adentrarmos nos aspectos que envolveram a formação de professores rurais.

3.3 De professores leigos aos investimentos e ações voltadas para a formação de professores rurais na Paraíba

Conforme já mencionamos anteriormente um dos elementos chave para explicarmos os sucessos e os insucessos da escola rural está diretamente relacionado à formação do professorado. Na verdade, a formação de professores sempre foi um ponto nevrálgico em vários períodos da história. Por muito tempo, de acordo com a necessidade e a demanda, pessoas sem nenhuma qualificação, mas que possuíam “vocação” para o ensino, assumiram classes de alunos por todo o país, principalmente, quando nos reportamos ao grupo de professores que estavam à frente das turmas de escolas rurais.

A busca por estabelecimentos e padrões que nortegassem a formação dos professores no Brasil é algo que nos remete ainda ao século XIX, a partir da lei promulgada em 15 de outubro de 1827, que tinha por base o método mútuo. Segundo Saviani (2009, p. 144), “a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias” e, posteriormente, com o Ato Adicional de 1834 quando houve no país a criação das primeiras escolas normais. A partir daí várias iniciativas nesse sentido foram se instalando no Brasil, no intuito de formar pessoal docente qualificado para enfrentar as novas exigências de cada momento histórico.

Entretanto, esse emergente interesse na formação de professores se restringiu a formar profissionais para exercer o magistério nos centros urbanos, sem distinção de um currículo ou formação específica para professores que atuariam nas zonas rurais, ou seja, a formação dos professores nas escolas normais visava preparar o futuro docente para auxiliar o país na tarefa de elevar os níveis de instrução e civilidade da população, adequando-se aos ideais de progresso e modernização. Tal ação deveria priorizar as cidades, espaços privilegiados onde se efetivavam as constantes transformações sociais, culturais e particularmente as econômicas e políticas. Portanto, marginalizando uma formação exclusiva para professores que atuassem no interior do país. Essa marginalização foi o sustentáculo para diversos problemas que impediram o crescimento das escolas rurais e a não formação específica de professores para o ensino rural se constituiu em um deles. Além desse problema de ordem mais pedagógica ocorreu também a dificuldade em fixá-los no campo, devido às precárias condições de vida no meio rural.

Levando em consideração essas más condições de vida no interior, também eram muito comuns e perceptíveis, por exemplo, os conchaves políticos no seio da organização escolar, isto é, muitas escolas ficavam desprovidas de professores qualificados, em virtude das frequentes remoções realizadas pelos administradores públicos, principalmente, nas escolas localizadas no interior. Assim, na Paraíba, verificamos que

A maior parte dessas escolas foi criada mas não provida. As remoções sucessivas de professoras a que o pleito eleitoral passado levou, infelizmente, o governo de então a fazer, deram por resultado esse número alarmante de escolas vazias. Distritos como Juarez Távora, em Alagoa Grande, este ano ainda não se abriu a matrícula porque as duas professoras que lá serviam não tiveram os seus contratos renovados. (A UNIÃO, 27/04/1947, p. 5)

Para tanto, foi necessário investir pesadamente na formação de professores rurais, ou seja, professores que tivessem respaldo acerca da vida e contexto rurais, bem como detivessem o conhecimento acerca das práticas agrícolas, a fim de proporcionar uma educação rural de mais qualidade para

aquela população. Diante dessa urgência, os governos nacionais e locais começaram a investir na construção de escolas normais rurais, bem como amparar essas escolas de todos os materiais pedagógicos e corpo docente que pudesse dar respaldo à prática mais significativa do ensino rural.

Na busca por sanar esses e outros problemas e frente às novas demandas sociais e educacionais que estavam postas, era necessário “fixar o homem no campo”⁴¹ e a educação foi considerado como o principal canal condutor de propagação dessa ideia. Nesse sentido, era preciso formar não apenas alunos aptos para encarar os desafios postos pelo meio rural, mas, sobretudo professores engajados e preparados para formar uma nova mentalidade entre os povos daquele meio. Havia uma

[...] carência de professores preparados, com conhecimentos pedagógicos adequados, e que atendesse de maneira particular às necessidades do meio rural. Alguns dos motivos da falta de mestres era a dispersão demográfica de nosso país que dificultava o acesso aos lugares mais isolados [...] (SILVA, 2011, p. 30).

Sendo assim, a implantação de escolas rurais suscitou preocupações outras que ultrapassavam a mera construção de prédios escolares adequados ao meio rural. Era urgente a criação de subsídios que fixassem não apenas alunos no seu local de origem, mas, um professorado formado e recrutado para essas áreas. Todavia, quando isso ocorria, ou melhor, quando atingiam “melhor nível de qualificação, com frequência solicitavam transferência para cidades maiores [...]”(PINHEIRO, 2002, p. 223).

Como já mencionado anteriormente, muitas ideias começaram a se esboçar em torno da implantação de escolas normais rurais, com o objetivo de formar professores capacitados para fornecer uma educação que valorizasse o campo, projeto que remonta ainda à década de 1930, quando Sud Menucci já propunha criar uma escola normal rural em Piracicaba, no entanto, seu plano “ficou só no papel, apesar da grande atividade agrícola desenvolvida nesta região” (KULESZA, 2010, p. 67). Apesar disso, tivemos como grande avanço

⁴¹ Expressão recorrente nos documentos e fontes consultados para essa pesquisa, o que fez, inclusive, que utilizássemos como subtítulo neste trabalho.

para o âmbito do ensino rural no país, a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, no Ceará, no ano de 1934, conhecida na “historiografia educacional como o primeiro estabelecimento de ensino voltado para a formação de professores especializados para as escolas rurais no Brasil” (SILVA, 2011, p. 35). Por muito tempo a referida escola foi referência nacional no âmbito da formação de professores rurais, titulando diversos profissionais para atuarem nas escolas rurais.⁴² Todavia, além dessa influência, muitos outros cursos normais rurais foram criados por todo o país. Segundo Werle & Metzler (2010, p. 32), “com as reformas dos anos 40, os cursos normais rurais passaram a ser designados de normais regionais, conforme a Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei nº 8.530/46”. Esses cursos

[...] objetivavam, sobretudo, a formação no local de trabalho de professores já em serviço cuja profissionalização formal era incompleta, tinham ainda como finalidade o atendimento às necessidades dos alunos nos seus lugares de origem. (MIGUEL, 2010, p. 75)

Tomando como base a referida lei, percebemos que o ensino normal ganhou como modalidade o curso normal regional que ficaria encarregado de “ministrar tão somente o primeiro ciclo do ensino normal” (BRASIL, Lei Nº 8.530/1946, p. 2). O primeiro ciclo ofereceria cursos de regentes do ensino primário, em quatro anos, contudo ainda teria que ser oferecido aos alunos, “nas duas últimas séries, noções do idioma de origem dos colonos e explicações sobre o seu modo de vida, costumes e tradições” (idem, p. 3), bem como no mínimo duas escolas primárias isoladas para treinamento dos professores. Tais cursos ganharam força em vários estados brasileiros, inclusive na Paraíba, assim

[...] o ensino normal é ministrado, em nosso Estado, por quinze estabelecimentos, dos quais oito escolas normais [...] e por sete Cursos Normais Regionais do primeiro ciclo, localizados

⁴² Sobre essa escola consultar também o estudo realizado por Sousa (1994).

em Catolé do Rocha, Guarabira, Santa Luzia, Souza, Itaporanga, Princeza e Monteiro. (A UNIÃO, 03/06/1948ap. 5).

Tomamos conhecimento que isso não foi apenas obra do governo paraibano, mas, segundo Miguel (2010, p. 74), também

O governo paranaense, atendendo às diretrizes das Leis Orgânicas de Educação Primária e Normal (1946), propôs cursos de formação de professores em nível de Normal Regional, cujo currículo e cujas atividades objetivavam formar o professor como aquele que iria educar o habitante das zonas rurais para a melhor produção e adequação às normas de desenvolvimento dentro da ordem capitalista.

Todavia, era necessário avançar no intuito de alcançar não apenas a formação de professores primários, mas de administradores escolares, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos entre outros profissionais que proporcionassem à educação maior qualidade e organicidade.

Para atender a tais requisitos foi necessário avançar no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação de professores, no que concerne a criação de instituições próprias para atender essa nova demanda, assim, paralelamente a esse movimento se desenvolveu no país um plano de construção de escolas normais para atender as novas exigências educacionais.

E' inegavel que o problema do professorado se apresenta com todas as características de urgencia e gravidade em todas as unidades da Federação. A falta de uma ampla rede de escolas normais concorre para perturbar o desenvolvimento de qualquer solução imediata visando aliviar a carencia generalizada de docentes habilitados. (A UNIÃO, 27/05/1948, p. 3).

Essas escolas atenderiam, especialmente, as populações do interior e seriam “construídas em regiões até agora desservidas de estabelecimentos dessa natureza” (A UNIÃO, idem, p. 3). Naquele mesmo ano, ou seja, em

1948, em mensagem do governador Oswaldo Trigueiro, encaminhada à Assembleia Legislativa paraibana, ele afirmou acerca da “construção de duas escolas normais rurais modelo em nosso Estado [...] uma na região sertaneja e da outra na zona do Brejo”, (A UNIÃO, 03/06/1948, p. 5), ou seja, uma em Souza e a outra em Alagoa Grande, respectivamente.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sizenando Costa já apontava a sua preocupação com a formação de professores rurais na Paraíba e em uma de suas matérias para o *Jornal A União*, ressaltou que “uma das grandes dificuldades [...] decorre justamente, da falta de pessoal habilitado para orientar esse ensino. Daí a necessidade da criação de escolas normais rurais [...]” (COSTA, 1948, p. 3).

Todavia, esse mesmo intelectual acreditava que a Escola Normal Rural deveria ser localizada nos centros urbanos com o objetivo de que o professor se civilizasse primeiro e, posteriormente, voltasse ao campo para civilizar a população. Segundo ele, somente se poderia adquirir noções de civilidade, de higiene, “bom gosto no trajar, na postura, no arranjo das coisas do lar e, porque não dizer, até no comer”, (idem, p. 3), inseridos no ambiente citadino. Assim, percebemos em sua fala a ênfase numa educação que se pautava não apenas em instruir o “homem” do campo, mas em uma educação que auxiliasse a moldar esse homem de acordo com as exigências postas nessa sociedade, ou seja, civilizar era alcançar um patamar mais elevado do que simplesmente instruir.

Em suma, a escola primária tipicamente rural deveria ser do campo e para o campo, mas a formação de normalistas não, em virtude dos argumentos anteriormente expostos. Para Costa (1948, p. 6), o professor ruralista não era e nem poderia se tornar um profissional da agronomia, ou seja, o seu trabalho seria completado pelo agrônomo e pelo médico. Assim, a missão do/a normalista rural era essencialmente a de educar o “homem” do campo para a vida sadia no meio rural.

Na trilha das aspirações suscitadas por Sizenando Costa, percebemos, tomando como referência o conjunto das fontes dos anos 1956 e 1957 que a Paraíba não havia ainda concluído as obras das escolas normais rurais de Alagoa Grande e Souza, o que dificultou, na nossa perspectiva, a efetivação do progresso do ensino normal rural no estado.

Comungando dessa mesma preocupação, segundo Mello, (1956), o governo providenciou alternativas que dessem respaldo a essa prática, inaugurando a Escola Rural Modelo, localizada na capital paraibana, que serviu como “campo experimental” para as professoras das escolas rurais, ou seja, as professoras que estariam à frente das escolas rurais na Paraíba teriam que ser diplomadas e realizar o necessário estágio na referida Escola (MELLO, 1956). Em contrapartida, é importante salientarmos que

[...] a escola rural modelo, de fato, não tinha por finalidade “fixar” homens/mulheres no campo, apesar de lhe caber formar professores, que seriam, provavelmente, encaminhados para trabalhar no campo ou em cidades do interior. (PINHEIRO, 2002, p. 222).

Diante desse cenário, constatamos que a formação de professores rurais na Paraíba continuou sob responsabilidade de escolas normais convencionais, bem como de outras instituições de ensino, enquanto as obras das escolas normais rurais de Alagoa Grande e Souza⁴³ não foram concluídas. Sobre o andamento delas encontramos as seguintes informações:

Escola Normal Rural de Sousa – Dois dos pavilhões estão em radier, um com paredes na altura de 1m,00 e os demais na de madeiramento.

O Ministério de Educação e Saúde destinou para a escola marginada, Cr\$ 500.000,00, que já foram gastos. Caso o Governo Federal não concorra com outros auxílios, a conclusão só poderá ser conseguida com a contribuição de Cr\$ 1.500.000,00 pelo Estado.

Escola Rural de Alagoa Grande – Alguns dos pavilhões estão em radier, outros em fundação, outros ainda em altura de receber verbas. (A UNIÃO, 12/06/1951, p. 4).

É importante lembrarmos que essas obras vinham se arrastando desde os anos 1940, quando da primeira proposta e apenas em 1953 foram retomadas as obras para a sua conclusão. Naquele ano (1953), tanto a

⁴³ De acordo com o *Jornal A União*, em 1951, as Escolas Normais Rurais Modelo de Alagoa Grande e Souza estavam ainda em construção, sendo custeadas com o auxílio do governo federal. Entretanto, havia uma preocupação caso esse auxílio faltasse, pois seriam necessários para a sua finalização Cr\$ 1. 500.000,00, para cada instituição. (A UNIÃO, 12/06/1951, p. 3).

situação do professorado rural paraibano quanto à conservação dos prédios escolares se encontravam em precárias condições, conforme a avaliação de José Américo de Almeida ao assumir o governo do estado.

O atual Governo encontrou todas as Escolas Rurais construídas pelo Governo passado com o auxílio do I.N.E.P. praticamente desprovidas de professores. Algumas dessas unidades estavam quase em ruínas pela má qualidade do material empregado e pela localização inacessível. Não foi possível regularizar imediatamente o funcionamento das aulas devido a falta de pessoal especializado. (A UNIÃO, 11/06/1953, p. 2)

Nesse sentido, o professor que era designado para as escolas rurais do estado recebia a mesma formação que um professor dos centros urbanos, o que desqualificava o ensino rural, em virtude dos vários problemas que emergiam derivados de uma descontextualização e um descontentamento por parte do professor ao se deparar com uma realidade precária nas zonas rurais.

Todavia, a partir dos anos de 1950 percebemos uma preocupação mais contundente dos gestores públicos paraibanos em torno de uma formação específica para professores que atuariam nas escolas do interior. Em 1951, o governador José Américo manifestou interesse nesse tema junto ao Ministro da Agricultura João Cleofas, o qual se correspondeu com o governador do estado por meio de telegrama. Acompanhemos:

RIO – 12 – Estou mantendo entendimentos juntos ao Ministério da Educação, no sentido de desenvolver e intensificar nesse Estado a Campanha de Formação do Professorado Rural. [...] Oportunamente, seguirá um técnico em educação rural afim de combinar a execução do plano agora elaborado. – Cordiais saudações – João Cleofas – Ministro da Agricultura. (A UNIÃO, 15/03/1951, p. 3)

Tal Campanha de Formação de Professores Rurais fazia parte de um plano do governo federal em prol do desenvolvimento da população campesina por meio da educação, assim, todos os esforços se voltaram para os investimentos em torno da qualificação e melhoramentos do ensino rural em

todos os âmbitos, inclusive no ensino normal. Em 1952, Vargas em sua mensagem ao Congresso expressou a preocupação com a qualificação de professores através da criação de novas escolas normais, principalmente no interior dos estados. Sendo assim, “dentro dessa ordem de idéias, o Ministério da Educação e Saúde procura, no momento, auxiliar a ampliação da rede de ensino normal com a construção de 45 novas escolas, distribuídas pelo interior” (INEP, 1952, p. 216). Apesar disso, a efetivação de escolas normais rurais na Paraíba foi moroso, carecendo sempre de outras medidas mais pontuais que viessem a atender de imediato essa urgência social e educacional. Essa morosidade parece ter continuado mesmo após ter sido criada no estado a Superintendência do Ensino Normal, por meio da Lei Nº 850, de 6 de dezembro de 1952, que veio dar maior consistência e sustentabilidade ao ensino normal paraibano.

Nesse ínterim, podemos inferir que os debates em torno dessa temática se tornaram mais frequentes e efervescentes, especialmente no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse mesmo ano, Lourenço Filho, defendeu no referido Conselho a implantação de um Centro de Preparação de Professores de Escolas Normais Rurais e de Especialistas de Educação Rural no país, assim, “o professor Lourenço Filho fez crer que seja o Brasil o país escolhido para a instalação do mencionado centro.” (A UNIÃO, 21/02/1952, p. 1) e, de fato, o país foi escolhido como sede interamericana para a criação de dois centros de treinamentos para a formação de professores das Escolas Normais Rurais. Todos esses esforços também se concentraram em busca da nacionalização do ensino, corroborando o momento histórico que o país estava passando, assim, era preciso investir maciçamente em todos os segmentos da educação, no intuito de tentar dar uniformidade ao ensino, adequando essa educação ao nacionalismo e ao desenvolvimentismo, ideais do governo da época.

Paralelamente, outras iniciativas foram sendo lançadas no país, com o objetivo de qualificar as professoras de escolas rurais, tomando como aspecto de destaque a formação e o aperfeiçoamento pedagógico de professoras para a área de Economia Rural Doméstica⁴⁴. Tal ação teve como objetivo a

⁴⁴ É importante destacar que, em 1952, foram criados no país vários Cursos de Aperfeiçoamento e Formação Pedagógica de orientadoras e professoras para os Centros de

“preparação de professoras, normalistas, do interior, nos vários setores dessa atividade, é imprescindível a educação das famílias do meio rural, visando a melhoria das condições de vida da gente do interior do país”. (A UNIÃO, 18/06/1952, p. 5).

Esses centros eram vinculados às escolas agrícolas existentes no país e que ofereciam cursos de formação para professoras rurais. O curso, por sua vez, tinha a duração de quinze meses e um currículo organizado especialmente para atender essa nova demanda, contando com as seguintes disciplinas: Sociologia, Metodologia, Psicologia, Ciências, Higiene, Direito Usual, Economia Doméstica, Enfermagem, Puericultura, Corte e Costura, Trabalhos Manuais, Indústrias Rurais e Caseiras, Arte Culinária, Engomado, Cultura Geral e ainda estágio em estabelecimento agrícola sobre Horticultura, Jardinocultura e Avicultura. Toda essa formação objetivava

[...] contribuir no sentido de proporcionar às normalistas conhecimentos que as levem a dar uma educação às moças do meio rural, capacitando-as a dirigirem e organizarem convenientemente o seu lar, contribuindo para um melhor equilíbrio do orçamento doméstico e, finalmente, influenciarem no meio rural aplicando os ensinamentos recebidos, no sentido de elevar o nível de vida daquelas populações. (A UNIÃO, 18/06/1952, p. 5).

Na Paraíba, esses cursos se fizeram presentes no interior da Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, localizada na cidade Bananeiras, instituição que já oferecia um curso de formação de professoras rurais, incluindo desta feita em sua estrutura de ensino o Curso de Economia Doméstica, o qual teve por objetivo auxiliar o governo na tarefa de civilizar a população rural por meio da formação de professoras rurais, as quais estariam incumbidas de propagar ensinamentos domésticos, de higiene e de organização financeira para que a população rural se desenvolvesse. Esse desenvolvimento se daria pela qualificação das donas de casa que passaria a gerir o seu próprio lar de forma harmoniosa, higiênica e equilibrada financeiramente. Havia, portanto, uma preocupação acentuada com a formação de mulheres visando colocá-las a frente de uma mobilização nas zonas rurais. Nesse sentido, percebemos que

tal investimento nas mulheres foi importante “no combate ao desperdício e no desenvolvimento da indústria doméstica”. (A UNIÃO, 26/08/1952, p. 5).

Ainda tomando como referência essas novas iniciativas, no âmbito do ensino normal rural, ocorreram, na Paraíba, vários outros incentivos no intuito de qualificar professoras rurais. Em 1952, um Curso de Especialização de Professoras Rurais reuniu docentes dos estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. O referido curso aconteceu, em Recife, na Escola Rural Alberto Torres, no qual as professoras tiveram a oportunidade de aprender a “parte teórica e prática completando os trabalhos de cada dia uma projeção cinematográfica”, além de receber “certificado que assegura às portadoras preferencia na direção dos Clubes Agrícolas”. (A UNIÃO, 01/07/1952, p. 3).

Ainda em 1952, o governador José Américo de Almeida ofereceu um Curso de Férias⁴⁵ para professoras do ensino rural, esse curso aconteceu na Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia, “com a finalidade de ministrar, a professoras de várias localidades, conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino rural” (A UNIÃO, 05/11/1952, p. 3) e teria duração de dois meses, contando com a abertura de vinte vagas. Sobre essa iniciativa Mello (1956, p. 148) teceu o seguinte comentário:

[...] o govêrno envidou esforços no sentido da formação de professores especializados e da incrementação de novos processos educacionais, na zona rural. Concedeu a vários professores a oportunidade de realizarem estágios em outras Unidades da Federação ou no próprio Estado. Organizaram-se cursos de férias em Areia [...].

É importante destacar também que o Curso não era uma exigência do estado, mas uma oferta de aperfeiçoamento pedagógico para professores que já estavam em sala de aula, tendo como condição primordial para a inscrição do curso ser professor primário rural. O Curso contou com um número de professoras que ultrapassou as vinte vagas, tendo em seu encerramento, em

⁴⁵O Curso de Férias para professoras do ensino rural tinha no seu programa de ensino as seguintes disciplinas: Administração Escolar, Economia Rural, Sociologia Rural, Psicologia Educacional, Orientação Escolar e outras matérias. (A UNIÃO, 13/11e 26/11/1952, p. 3 e 2). Vale ressaltar que outros Cursos de Férias foram oferecidos pelo estado no decorrer da década de 1950.

1953, trinta professoras diplomadas, sendo 28 da Paraíba e duas do Ceará. (A UNIÃO, 30/01/1953, p. 3).

O Curso de Férias foi oferecido pelo estado em parceria com a Fundação Getúlio Vargas e a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Governo do estado, por isso, recebeu a visita de profissionais que o inspecionou, no sentido de verificar se estava atendendo as exigências do Ministério da Educação.

No que concerne às experiências externas ao estado da Paraíba, tivemos em 1953, a viagem de duas professoras ruralistas a Belo Horizonte, a saber: Isa Santiago e Maria das Neves Padilha⁴⁶. As referidas professoras foram selecionadas pela Secretaria de Educação e Saúde e passaram seis meses em Minas Gerais para se aperfeiçoar, nos mais modernos métodos de ensino rural, especificamente no que concerne a implantação de clubes agrícolas escolares, custeadas pelo INEP. Essas oportunidades lançadas para as professoras paraibanas tiveram grande repercussão no estado, as quais foram destaque nas páginas do *Jornal A União*, conforme podemos observar na imagem a seguir.



Imagem 7 – As professoras Isa Santiago e Maria das Neves Padilha concedendo entrevista ao *Jornal A União*. Fonte: *Jornal A União*, 24/07/1953, p. 3.

⁴⁶As professoras supracitadas eram dirigentes do Clube Agrícola Dr. José Augusto Trindade, do Grupo Escolar de Santa Júlia, localizado no bairro da Torrelândia, em João Pessoa. Ainda, segundo o jornal *A União*, outras duas importantes professoras ruralistas paraibanas, Joana de Castro Formiga e Ildeuete Machado, viajariam para Recife para realizar cursos em torno do ensino rural, também como bolsistas do INEP. (A UNIÃO, 24/07/1953, p.3).

O estágio de professores paraibanos em outros estados foi algo marcante na década de 1950, uma vez que

Dezenas de professores selecionados pela Secretaria de Educação tiveram oportunidade de estagiar nos mais adiantados centros educativos do país, trazendo para Paraíba resultados satisfatórios de seus trabalhos. (MELLO, 1956, p. 143).

Reforçando a preocupação do governo paraibano em suprir a deficiência e ausência de escolas normais rurais no estado, em 1954, o governador João Fernandes expressou os seus anseios em relação à formação de professores rurais, para ele o “problema de maior relevância era a formação adequada de professores para os municípios do interior”. (A UNIÃO, 08/06/1954, p. 1).

Como fruto desses estágios, a Paraíba avançou no que concerne a abarcar um grupo de professoras qualificadas para as questões do ensino rural. Sendo assim, posteriormente, o estado ofereceu para as várias regiões de ensino um Curso de Orientação Educacional, em 1955, que incluiu como palestrantes na temática acerca da educação rural as referidas professoras citadas anteriormente. O curso tinha o objetivo de melhorar o nível do ensino primário na Paraíba e aconteceu durante cinco dias, contando com uma carga horária de quarenta horas. É importante salientar que dentre as várias temáticas abordadas no curso, o tema educação rural apareceu com destaque da pauta, incluindo os Clubes Agrícolas e Higiene Rural.

Para o êxito do referido Curso foram formadas várias equipes de professores especializados que percorreram todo o estado, de posse de um cronograma que atendeu as diversas Regiões de Ensino da Paraíba – o curso aconteceu de forma simultânea em diferentes municípios do interior. A imprensa local via de regra de grande visibilidade daquelas atividades de ensino e normalmente nas reportagens eram destacadas a presença de autoridades políticas e professores, como podemos observar nas imagens abaixo:

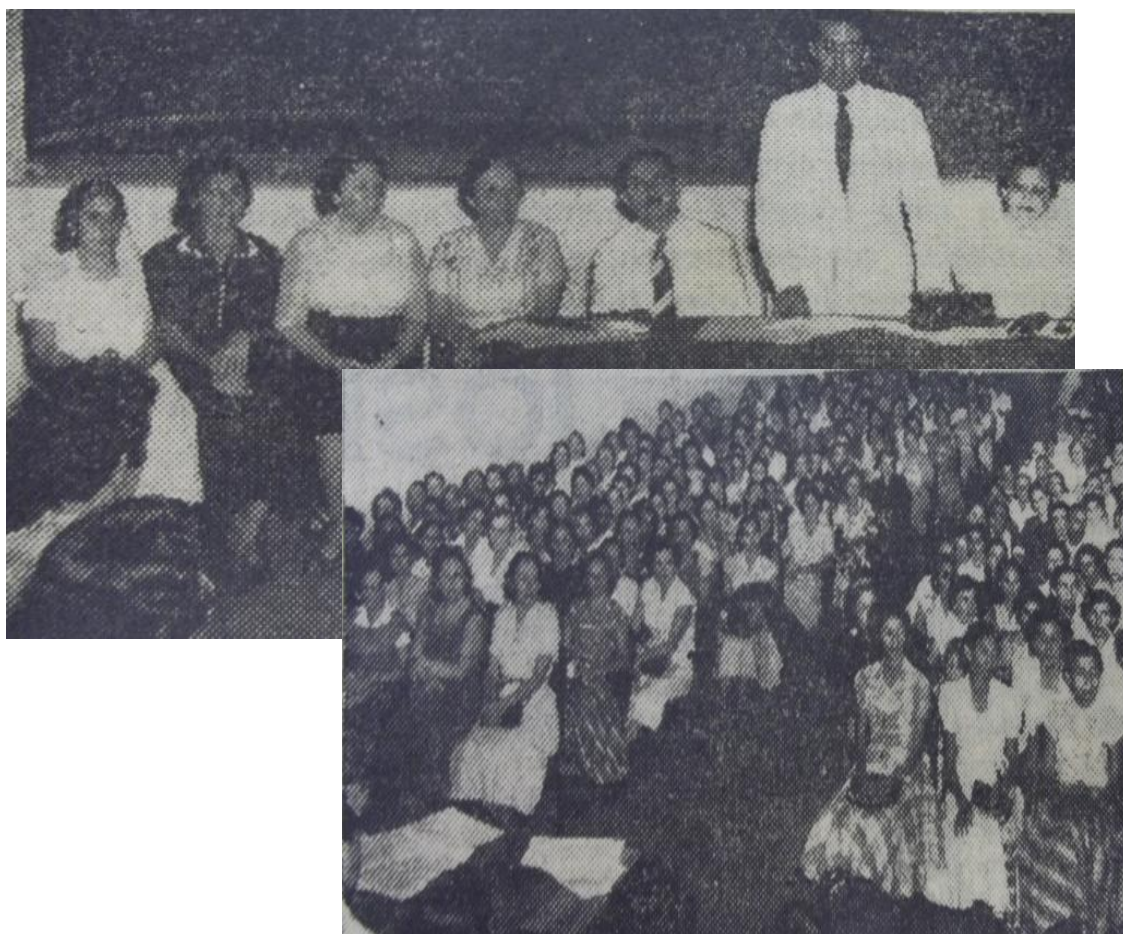


IMAGEM 8 –Dois aspectos do Curso de Orientação Educacional. Fonte: Jornal A União, 04/02/1955, p. 2.

Como vemos na imagem acima, a abertura do Curso contou com a participação das professoras que realizaram a sua formação pedagógica em outros estados brasileiros, financiadas pelo INEP tais como: a professora Conceição de Freitas, diretora da Divisão de Pesquisas e Orientação Educacional e Coordenadora do Curso de Orientação, além de um grande número de professoras do ensino primário do estado. É importante salientar que no decorrer da Semana de Orientação Educacional foram “abordados os principais aspectos da metodologia de todas as matérias que constituíam o ensino primário, bem como assuntos referentes à Administração e Instituições Escolares e orientação rural”. (A UNIÃO, 04/02/1955, p.2).

O Curso foi realizado concomitantemente durante a Semana de Orientação Educacional, promovida pela Secretaria de Educação e Saúde do estado e teve como público-alvo o magistério oficial paraibano, contando com

professoras efetivas e não efetivas. Tal empreendimento teve como objetivo qualificar todo o professorado paraibano sem distinção, inclusive os das rurais nos “mais modernos métodos de ensino”. (A UNIÃO, 05/02/1955, p. 5).

A seguir podemos ver um dois momentos de aula do referido Curso.

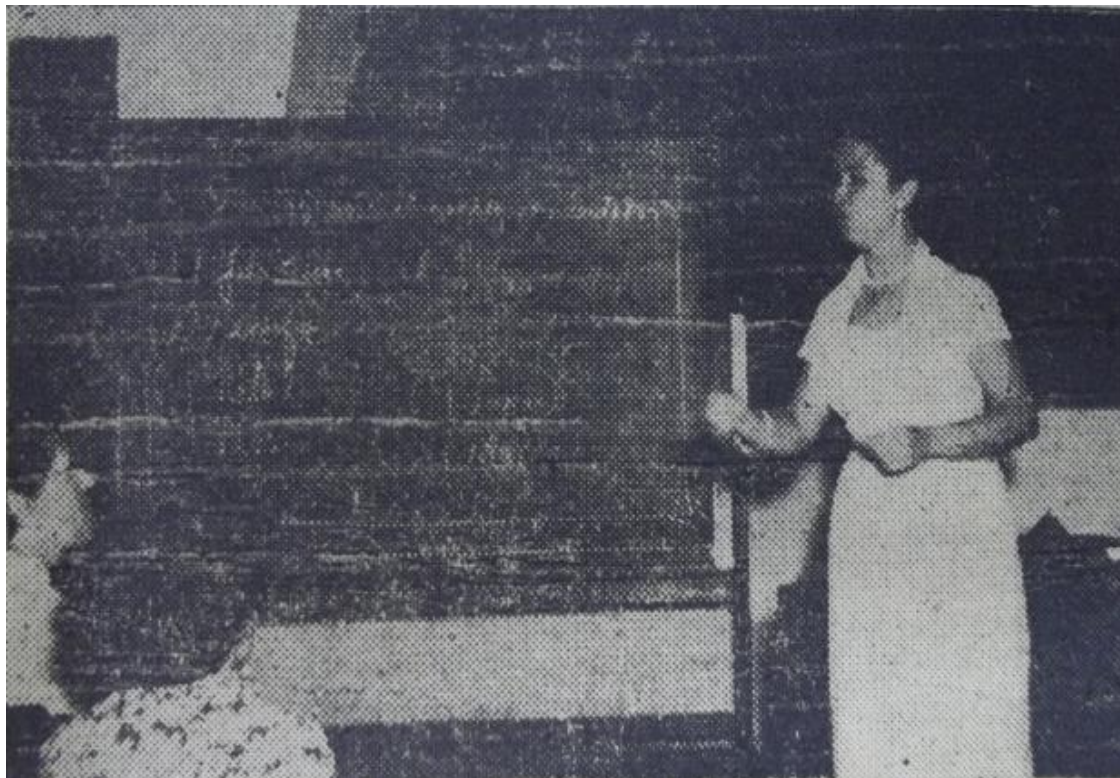


IMAGEM 9 -Professora no momento em que ministrava a aula no auditório do Instituto de Educação. Fonte: Jornal A União, 05/02/1955, p. 50.

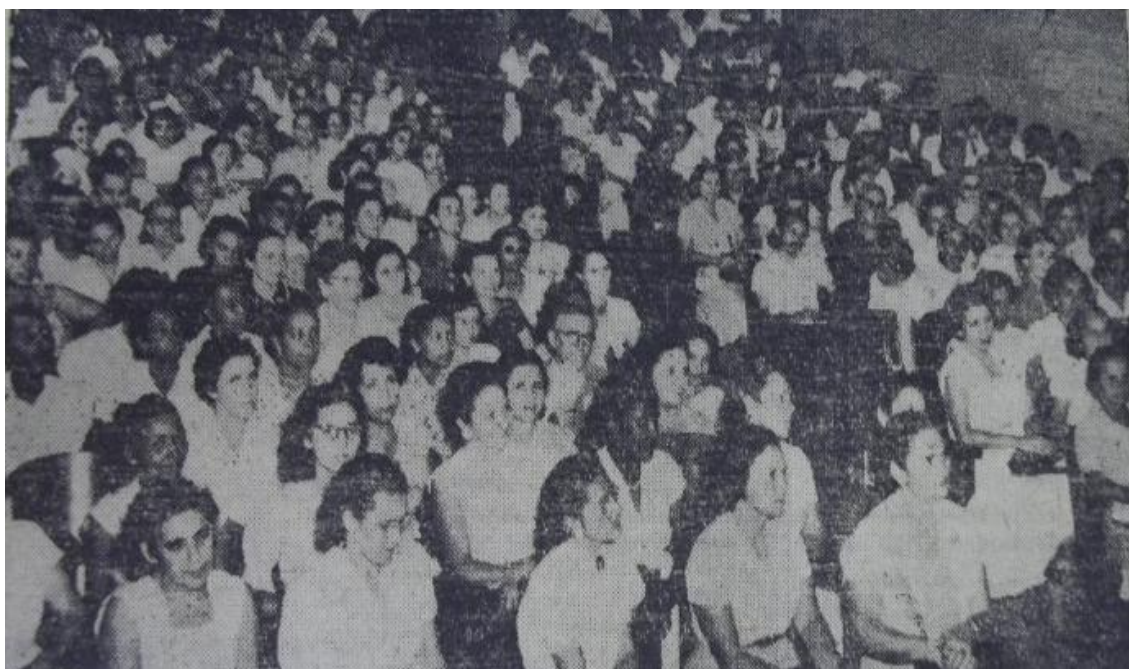


IMAGEM 10 –Professoras assistindo aula, no auditório do Instituto de Educação. Fonte: Jornal A União, 05/02/1955, p. 5.

Segundo o Governador José Américo, essa iniciativa tinha o intuito de imprimir ao estado uma “elevação do nível intelectual do magistério, afim de que possa melhor desempenhar sua missão.” (A UNIÃO, 05/02/1955, p. 5). Vale destacar que outra inquietação dos administradores públicos paraibanos era preparar o professorado para o exame de suficiência destinado aos professores não efetivos, o qual já possuía baixos níveis de aprovação, bem como formar um quadro de professoras assistentes (orientadoras educacionais) que pudessem dar respaldo pedagógico as escolas primárias de todo o estado, assim, em 1955, com ao término da primeira e da segunda turma do Curso de Orientação Educacional ficariam

todas as cidades do Estado [...] providas de uma professora assistente, com a missão de orientadora do ensino primário local, o trará como consequência a renovação dos métodos e maior rendimento educacional de suas escolas. (A UNIÃO, 18/12/1955, p.3 e 4).

Tal iniciativa, de certa forma, proporcionou um maior respaldo pedagógico às escolas rurais paraibanas, no entanto, ainda não se tinha uma instituição própria que pudesse atender a formação específica do professorado rural paraibano, uma vez que a concretização das escolas normais rurais de Souza e Alagoa Grande estavam sofreram morosidade para a sua inauguração, conforme já destacamos anteriormente. Portanto, levando em consideração essa lacuna ainda existente, o estado da Paraíba continuou a investir em outras iniciativas que qualificasse o professor(a) rural. Para tanto, nessa mesma perspectiva foi criada, em 1956, a Escola de Aprendizado Rural⁴⁷, que funcionou na Fazenda São Rafael, mantendo, inclusive, internato para professoras oriundas do interior.

A proposta da referida escola foi lançada na gestão de Durmeval Trigueiro, enquanto Secretário de Educação, e se constituiu como mais uma das medidas pontuais e emergenciais para suprir a falta de uma escola normal rural. Assim, a escola estava apta a

⁴⁷ Tal escola também era designada como Escola de Especialização Rural, segundo o *Jornal A União* (1956).

[...] atender a todas as suas finalidades, devendo possuir todos os recursos técnicos e humanos para tal fim, inclusive o funcionamento de um grupo escolar, e de um internato onde ficarão alojadas as professoras vindas do interior do Estado. (A UNIÃO, 26/02/1956, p. 4).

Todas as ações foram planejadas e realizadas discussões com a participação ativa das professoras Conceição de Freitas e Maria das Neves Padilha, bem como da deputada Maria Elisa Viegas, que era Diretora Técnica de Educação Primária e fundadora do Ensino Rural em Pernambuco, a qual deu impulso à inauguração da escola na Paraíba, tomando como base sua larga experiência no âmbito do ensino rural no estado vizinho.

Havia urgência em instalar essa instituição, pois várias escolas do interior paraibano estavam desprovidas de professoras qualificadas, ocasionando um *déficit* no desempenho escolar em vários municípios da Paraíba. Ocorreram, também, concursos específicos para professores rurais.

É importante ressaltar que para contribuir com a diminuição dessas dificuldades o Brasil e, conseqüentemente, a Paraíba, contou com o apoio da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER que esteve presente em todo o país desde o início dos anos de 1950. A Campanha tinha como objetivo levar até os rurícolas paraibanos, educadores, médicos, sanitaristas, assistentes sociais entre outros profissionais que pudessem dar maior assistência ao homem rural, amenizando os males que assolavam essa população e ainda

fundou Centros Sociais Rurais e Missões Rurais, instalou Centros de Treinamento para a formação de professores e líderes rurais, firmou 17 acordos com várias administrações estaduais e organizações governamentais ou particulares, cívicas e religiosas. (INEP, 1987, p. 225).

Além desses incentivos, o estado também passou a conceder aos professores rurais na Paraíba gratificações como forma de estimular a sua fixação em escolas das zonas rurais, assim, em 1959, o governador Pedro Gondim enviou a Assembleia Legislativa um projeto de lei que dispunha “sobre a concessão de gratificações de 1.000 e 1.200 cruzeiros mensais aos professores e regentes de classe que exerçam o magistério na zona rural.” (A UNIÃO, 08/04/1959, p.1). Com tal iniciativa, o governo paraibano teve como

objetivo atrair o professorado para as zonas rurais, uma vez que era difícil também fixar professores no interior pelas más condições de vida e de trabalho tão peculiares ao mundo rural, na época. Assim sendo, era mais do que necessário o investimento na educação rural uma vez que

Nenhum professor de maiores recursos intelectuais desejava ficava no campo. E isto não apenas por simples vaidade, mas pela falta absoluta de recursos para se realizar profissionalmente, numa carreira em que, como noutras, o diletantismo exclusivo não pode mais ser admitido. O ensino no meio rural, por outro lado, exige uma dedicação e habilidade quase excepcionais [...]. E o professor, infelizmente, quem deve tomar a iniciativa de adaptar o ensino rural às contingências do meio, ressaltando os alunos da inoportunidade, inoperância e até nocividade do ensino estandarizado. (A UNIÃO, 09/04/1959, p. 3).

Destarte, vemos que a formação de professores rurais foi amplamente discutida em vários estados brasileiros e, especialmente, na Paraíba, visto que esse foi um assunto de grande interesse político da época, pois mesmo promovendo ações para a construção de prédios escolares nas zonas rurais faltavam profissionais qualificados para atuar nesse meio e comungar com os ideais do governo. Segundo Pinheiro (2006, p. 155),

a implantação do projeto de escolas rurais na Paraíba passou por diversas dificuldades, pois exigiu muito mais que a construção de prédios escolares. A falta de prévio conhecimento sobre as reais condições pedagógicas e materiais que pudessem favorecer o efetivo funcionamento dessas escolas não foi bem avaliada pelos gestores dos poderes públicos federal, estaduais e municipais.

Percebemos, assim, que os gestores públicos paraibanos buscaram várias estratégias para alcançar o professorado rural, colocando-o, muitas vezes, como salvacionista do processo pedagógico nas escolas rurais, sendo ele o principal articulador para objetivos maiores das quais se destaca a busca de fixar da população no meio rural. Tornaram-se, portanto, o “centro de todas as questões escolares, o obreiro dessa tarefa grandiosa de formação social.” (MELLO, 1956, p. 116).

Todavia, além de melhores remunerações e estruturas físicas, faltava a esse professor as bases pedagógicas próprias do ensino rural que só seriam ofertadas devidamente por meio de uma instituição própria, que seria a Escola Normal Rural, no caso específico da Paraíba, as Escolas Normais Rurais de Souza e Alagoa Grande⁴⁸. Tal conjuntura refletia na economia local, pois era necessário investir nas forças produtivas do campo, fixando o camponês na zona rural, uma vez que o campo ainda fornecia “aproximadamente 80 por cento do ‘metabolismo’ econômico do país” (A UNIÃO, 09/04/1959, p. 3), ou seja, novamente as iniciativas educacionais estavam subordinadas a interesses econômicos, mas que mesmo assim não ocorreu o seu pleno desenvolvimento.

Destarte, não podemos negar que a formação do professorado rural paraibano, nesse período, esteve em pauta e foi alvo de uma atenção mais cuidadosa, apesar de não ter alcançado a conclusão das referidas instituições específicas, ou seja, as duas escolas normais rurais.

⁴⁸ Vale destacar que até o ano de 1961 – término da periodização deste estudo – não obtivemos informações, levando em consideração o conjunto das fontes consultadas, que comprovassem a conclusão das obras das referidas escolas normais rurais na Paraíba.

CAPÍTULO 4

AS INSTITUIÇÕES AUXILIARES DO ENSINO RURAL PARAIBANO

Neste capítulo nos deteremos em discutir acerca das instituições auxiliares do ensino rural, como forma de compreendermos outras ações empreendidas em prol do aperfeiçoamento e desenvolvimento do ensino rural na Paraíba.

Ao discutirmos acerca de instituições auxiliares do ensino não podemos deixar de nos reportar ao Movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, pois foi a partir dele que começou a se esboçar as primeiras iniciativas em torno de uma educação mais ativa, rompendo com os princípios da escola tradicional, propondo ações que dessem um novo formato aos processos educacionais no país. Nessa conjuntura, “surtem às instituições de auxílio à causa educativa.” (LIMA, 2010, p. 144). Podemos destacar que estas não seriam instituições educativas, estruturalmente falando, mas ações extras e intraescolares mantidas para dar nova configuração à educação. Entre as principais instituições auxiliares do ensino podemos destacar: as bibliotecas escolares, as caixas escolares, o cinema e o rádio educativo, os círculos de pais e mestres, os clubes agrícolas escolares, os jardins de infância, os jornais escolares entre outras que marcaram a educação brasileira no período aqui em discussão.

Nesse contexto era necessário romper com o ensino puramente teórico, proporcionando um processo pedagógico diferenciado que atendesse a nova demanda social, um ensino com uma

[...] feição essencialmente prática, transformando o ambiente escolar em verdadeiros centros de trabalho e de socialização. O aluno vai aprendendo, executando. E' o artífice, é o homem prático do dia de amanhã.

Ao lado das letras estão os campos agrícolas, as oficinas, a sociedade. E' a escola trabalho, a escola ativa. (MELLO, 1956, p. 101).

Sendo assim, se espalharam por todo o país e, conseqüentemente, na Paraíba, as instituições auxiliares do ensino, instaladas, principalmente, no interior dos grupos escolares e das escolas rurais e também fora das instituições escolares, como forma de ultrapassar os muros das escolas e

romper com as amarras do ensino tradicional, alargando, inclusive, o projeto educacional e cultural proposto a partir dos anos de 1930. José Baptista de Mello⁴⁹, em sua obra *Evolução do Ensino na Paraíba* (1956) já evidenciava a importância dessas instituições auxiliares para o ensino na Paraíba.

Ao lado do movimento renovador da escola, desenvolviam-se, por toda a parte, as instituições auxiliares do ensino. Cruzadas de saúde, bibliotecas, pequenos museus de produtos regionais, ligas de bondade, círculos de pais e mestres, clubes agrícolas, sociedade esportivas e dezenas de caixas escolares davam a Instrução um sopro de progresso que se fazia notar em todas as partes do Estado. (MELLO, 1956, p. 111 – 112).

É importante ressaltar que algumas dessas instituições auxiliares do ensino eram voltadas para as questões do meio rural, portanto, trataremos aqui, prioritariamente, dessas que se destacaram em torno da propagação dos ideais do campo e do ensino rural mais ativo. O auge dessas instituições foi marcado na década de 1930 quando tivemos a expansão de muitas delas em todos os estados da federação, todavia, vale ressaltar que no período do Estado Novo percebemos o arrefecimento de algumas delas, em virtude do engessamento promovido por esse momento político brasileiro, o qual esteve voltado para questões mais ligadas ao civismo e patriotismo.

Entretanto, no período, após aquele período político, a publicização e disseminação dessas instituições auxiliares do ensino voltaram de forma ainda mais enérgica tentando superar o retrocesso educacional, vivenciado no Estado Novo.

Nesse sentido, encontramos instituições auxiliares do ensino rural antes já propagadas como os Clubes Agrícolas Escolares, o Cinema e Rádio Educativo, bem como outras inovadoras como as Semanas Ruralistas e as Missões Rurais, que no caso específico da Paraíba, esses podem ser considerados como ações que muito auxiliaram o desenvolvimento do ensino rural,

⁴⁹José Baptista de Mello nasceu em 22 de dezembro de 1895, no município de Teixeira, na Paraíba. Foi aluno e professor da Escola Normal da Paraíba. Ainda Ensinou no Curso Dom Ulrico e foi professor interino na Escola Noturna Venâncio Neiva. Em 1918, foi aprovado em concurso e nomeado professor do Grupo Escolar Thomas Mindello, na capital. Exerceu diversos cargos importantes no ensino paraibano entre eles, inspetor de ensino, integrante do Conselho Superior de Educação do Estado, diretor do Ensino Primário entre outros. Ainda instituiu as semanas pedagógicas, os clubes agrícolas, caixas escolares, cinema educativo. Fundou a Revista do Ensino e o jornal O Educador, exercendo grande influência na evolução do ensino na Paraíba.

principalmente para a população jovem e adulta não alfabetizada do interior paraibano. Para tanto, aqui aprofundaremos cada uma delas como forma de nos aproximarmos dessas instituições auxiliares que tiveram grande influência na educação rural.

4.1 Os clubes agrícolas escolares e a criação de uma mentalidade ruralista⁵⁰

Os Clubes Agrícolas Escolares (C.A.E) foram uma das principais instituições auxiliares do ensino rural em todo o país, uma vez que tiveram grande expressão e representatividade em vários espaços escolares, seja na cidade ou no campo, no intuito de subsidiar e propagar ensinamentos acerca das técnicas e da vida no campo.

Nesse sentido, não podemos deixar de destacar que a grande explosão e disseminação de clubes agrícolas escolares está atrelada desde a década de 1930, juntamente com o movimento de renovação pedagógica trazida pelos ideais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, conforme já enunciamos anteriormente. Tal iniciativa educativa também esteve relacionada aos ideais de um grupo de intelectuais que lutavam em prol de um maior investimento no ensino voltado para as populações rurais. Nesse contexto, é imprescindível ressaltar ainda que todo esse movimento esteve ainda associado aos interesses do governo em conter os fluxos migratórios da época e, para isso, era necessário inculcar nas crianças o amor e apego ao campo.

Para tanto, os clubes agrícolas escolares eram

classificados como ações “extra-escolares”, mas que estiveram incumbidas em divulgar conhecimentos sobre a vida no campo. Funcionavam anexos às escolas primárias da zona rural e em grupos escolares localizados nas cidades do interior e na capital.[...] Esses clubes, em seu aspecto mais amplo, tiveram por finalidade suscitar e desenvolver, na infância, o gosto pela agricultura em seus mais variados aspectos, como a floricultura, a apicultura, a pomicultura, a avicultura, a silvicultura, a sericultura, a pecuária entre outros, e visavam, especialmente, a *cooperação*, à medida que todos os associados trabalhariam para um mesmo fim, auxiliando-se mutuamente. (PEREIRA, 2010, p. 46 - 47).

⁵⁰ No estudo realizado por Silva (2011, p. 85-89.) há um subtítulo que também aborda essa questão, intitulado: “O Clube Agrícola: sensibilizando os alunos para as questões do campo”.

Parece-nos que a iniciativa pedagógica dos clubes agrícolas escolares, baseada numa educação mais prática e ativa, relacionada ao contexto do alunado e ligada a terra, rompe com o modelo de uma educação mais livresca, tradicional, o que demonstra uma ruptura com a velha estrutura do ensino, revelando uma mudança bem expressiva na prática educativa das escolas.

Assim, esta instituição auxiliar do ensino rural foi financiada pelo Ministério da Agricultura e recebia auxílio de outros órgãos, a exemplo da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres⁵¹, sociedade esta que já discutimos um pouco anteriormente nesse trabalho. O principal objetivo dos clubes era formar uma mentalidade ruralista na população e ao mesmo tempo difundir ensinamentos para as crianças e as suas famílias, inserindo-as no mundo do trabalho, por meio do aperfeiçoamento das práticas de agricultura, fazendo com que o campo também estivesse inserido no plano de desenvolvimento do país.

Partindo desse contexto, é importante salientar que os Clubes Agrícolas Escolares deveriam promover ainda a interação entre escola e família, a fim de que se difundissem esses ensinamentos aos pais dos alunos, alcançando as famílias para que as mesmas aprendessem técnicas que as proporcionassem condições mais dignas e favoráveis de se fixar em sua região, inserindo-as no campo do trabalho e levando em consideração as singularidades campesinas. Nesse sentido, Costa (1941) reforça a importância desse trabalho de cooperação para o desenvolvimento da Agricultura Familiar e consequentemente para a economia agrícola do país.

As instituições per e intra escolares, tais como os “círculos de pais e mestres”, as cooperativas e os clubes agrícolas etc., concorrerão para que, num trato direto entre professores e pais de alunos, mais profundamente se vincule a escola à família, e a organização do trabalho, pelas novas idéias, veiculadas pelas crianças e recebidas diretamente pelos pais, terá que sofrer uma remodelação completa, refletindo-se beneficemente na

⁵¹A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres além de divulgar matérias, defender e propagandear os clubes agrícolas escolares também auxiliava as escolas que possuísem tal instituição auxiliar fornecendo, gratuitamente, sementes, mudas, cadernos, além de aparelhagens (recursos didáticos) necessários para o seu melhor funcionamento. A referida Sociedade também premiava com dinheiro as janelas das escolas ou dos grupos escolares mais bem floridos, chegando ao valor de até cem contos de réis. (PEREIRA, 2010, p. 48).

fortuna particular e consequentemente na pública (COSTA, 1941, p. 18).

Do ponto de vista didático essa era uma forma muito atrativa de trazer a família para dentro do espaço escolar, estabelecendo uma parceria entre pais, alunos e professores bem significativa. Sendo assim, os clubes agrícolas escolares deveriam ser incorporados

como processo integrado na própria aprendizagem as atividades agrícolas que serviriam como campo de observação e experiência para vitalizar o ensino e objetivá-lo. As crianças também deveriam alcançar certos objetivos por meio de ações pedagógicas específicas para aprender a transformar a si mesmo e ao mundo em sua volta. (WESCHENFELDER, 2007, p. 241)

Nesse interim, vários estados brasileiros aderiram à implantação de clubes agrícolas acompanhando o movimento nacional na tentativa de melhorar a educação e a vida no interior. Sendo assim, o estado de São Paulo, em agosto de 1933, regulamentou a obrigatoriedade da criação dos clubes agrícolas escolares que deveriam funcionar em todas as escolas elementares (MONARCHA, 2007). Na Paraíba, nessa década, não tivemos a obrigatoriedade dos clubes agrícolas, mas foram fomentadas inúmeras campanhas com o objetivo de estimular os professores a incorporarem nas escolas primárias os clubes agrícolas escolares, como forma de se adequar a renovação pedagógica em torno do ensino rural.

Em meio a essa efervescência educacional vários clubes agrícolas escolares foram implementados no país e, na Paraíba, o quantitativo de clubes foi bem significativo contando com

[...] o Clube Agrícola Escolar Arruda Câmara (1934), anexo ao Curso Môdelo e ao Jardim de Infância, o Clube Agrícola Escolar “Antonio Pessôa” (1934), anexo ao Grupo Escolar “Antonio Pessôa”, este merecendo destaque, pois, na data de sua inauguração, 260 alunos compareceram à Fazenda Simões Lopes, onde assistiram a um trabalho de aradura e gradagem do solo. [...] Em seguida, foram criados o Clube Agrícola Escolar “Izabel Maria das Neves” (1934), anexo ao Grupo Escolar “Izabel Maria das Neves”, e o Clube Agrícola Escolar “Monsenhor João Milanez” (1934), vinculado ao Grupo Escolar de mesmo nome, na cidade de Cajazeiras. É

importante salientar que, em meados de 1934, o Brasil já constava com mais de 400 clubes agrícolas escolares registrados. (PEREIRA, 2010, p. 49 – 50).

Vários outros clubes agrícolas foram inaugurados na Paraíba e em outros estados da federação naquela década. Passados dez anos, ou seja, em 1944, o país contava com 933 clubes agrícolas escolares, evidenciando a força e o sucesso que essa iniciativa educacional para o meio rural obteve nesse período.

Todavia, vale destacar que nos anos subsequentes percebemos um arrefecimento da divulgação e propagação dos clubes agrícolas na Paraíba, parece-nos que o período que se estende até o ano de 1950 houve pouca preocupação dos gestores públicos em disseminar esses clubes, a euforia antes suscitada por eles fora repassada para outras iniciativas educacionais, já discutidas nesse estudo. Em 1951, voltamos a encontrar notícias discutindo acerca da implantação de clubes agrícolas no estado. Naquele ano foi firmado um acordo entre o governo do estado e o Ministério da Agricultura, “visando à criação, organização e manutenção de clubes agrícolas, principalmente nas escolas do interior do Estado” (A UNIÃO, 28/08/1951, p. 4). O objetivo era traçar um novo plano de criação de clubes agrícolas escolares na Paraíba, uma vez que atentaram que essa instituição auxiliar do ensino rural influenciou bastante a população quando do seu início nos anos de 1930. Percebeu-se, assim, que a iniciativa a partir de clubes agrícolas poderia auxiliar o país nesse novo momento político.

Os Clubes Agrícolas Escolares, no referido período, estiveram associados intimamente com a iniciativa da merenda escolar, apresentando agora um perfil diferenciado daquele proposto na década de 1930. Nesse sentido, nos anos de 1950, o intuito foi o de produzir alimentos mais saudáveis e quantidades suficientes para atender os escolares. Segundo notícia publicada no *Jornal A União*, em setembro de 1951,

Clubes Agrícolas pelas escolas de todo país, vem produzindo os melhores resultados contribuindo em escala sensível para melhorar a situação alimentar das localidades em que estão situados, principalmente da coletividade escolar. (p. 6).

Pautados nesse objetivo central, qual seja, o de fornecer alimentos para a própria escola, o governo paraibano reavivou o interesse pelos clubes agrícolas escolares, dando, inclusive maiores subsídios para o plano de merenda nas escolas, sendo uma forma mais pontual de atrair a atenção da população do campo para a escola, fixando-a nos espaços escolares e, conseqüentemente, nas zonas rurais. Tão logo começaram a aparecer os primeiros esforços na tentativa de disseminar esses clubes, bem como o de aperfeiçoar aqueles já existentes, os administradores paraibanos passaram a estar presentes nas primeiras discussões acerca do 1º Curso Regional dos Dirigentes de Clubes Agrícolas que seria realizado em Recife, em 1952, assim,

O governador José Américo vivamente interessado em tudo que diz respeito à nossa produção agrícola, principalmente no setor dos alimentos básicos, prontificou-se a oferecer a colaboração da Paraíba na formação de professoras que irão inculir nos novos educandos o gosto pelo trabalho agrícola, sob a forma dos Clubes Agrícolas. (A UNIÃO, 03/05/1952, p. 3).

O curso ofereceu uma formação específica em horticultura, fruticultura, avicultura, agricultura geral e especializada, atendendo especificamente aspectos do cultivo e produção de alimentos, proporcionando uma capacitação às professoras que dirigiriam os clubes agrícolas e, concomitantemente, auxiliaria o fomento à merenda escolar, oferecendo-lhes um certificado que assegurou a essas professoras a preferência na direção dos clubes agrícolas escolares.

Como já mencionado, o interesse dos gestores locais em inserir clubes agrícolas nas escolas esteve bem presente, uma vez que crescia a preocupação em expandir esses ensinamentos e promover o cultivo das diversas culturas especialmente nas escolas rurais no estado, já que em 1952 percebeu-se uma “falta absoluta de qualquer sinal de ruralismo nessas Escolas, não contando nenhuma delas, um simples pé de quentro...” (A UNIÃO, 08/07/1952, p. 4).

Diante desse cenário, o governador José Américo assinou um contrato para a criação de uma Federação de Clubes Agrícolas para dar início, sob novas bases, a reorganização dos clubes agrícolas já existentes no estado e a fundação de outros nas escolas ainda desprovidas de clubes agrícolas.

É importante ressaltar que a partir do conjunto das fontes por nós consultadas, encontramos, uma gama de informações que relacionam, os clubes agrícolas escolares e a merenda escolar. Em 1953, por exemplo, o *Jornal A União*, publicou: “Espera-se que a merenda escolar possa ser beneficiada pela produção dos Clubes agrícolas, além do auxílio direto, que dará o Governo do Estado, para este fim.” (A UNIÃO, 18/01/1953, p. 3).

Diante dessa demanda, o governo teve certa urgência em retomar a campanha em prol da reativação de vários clubes agrícolas paraibanos que apresentavam atuação ínfima, especialmente nas escolas rurais. Por isso, foi necessário primeiramente investir na formação de professores que iriam dirigir esses clubes agrícolas. Para tanto, não mediu esforços para enviar um grupo de professoras aos estados de Pernambuco e Minas Gerais para se qualificarem nessa área específica e auxiliar o estado nesse novo plano.

Quatro anos depois, isto é, em 1956 os gestores paraibanos permaneciam preocupados diante desse quadro, uma vez que “numerosas dessas pequenas organizações haviam deixado de funcionar ou não mantinham mais qualquer contacto com o Serviço. Dos 2.741 clubes agrícolas registrados, 341 foram, desde logo, considerados em mau funcionamento.” (A UNIÃO, 22/03/1956, p. 4).

Nesse contexto, fazemos menção a um dos clubes agrícolas paraibanos que ganhou destaque, a partir de 1956 quando da sua inauguração, o Clube Agrícola Pimentel Gomes, “que funcionava no Grupo Escolar Professor Maciel era um dos melhores da Paraíba” (SILVA, 2011, p. 87), em Itabaiana. Os alunos do referido Grupo teriam

[...] uma verdadeira escola prática de iniciação agrícola, onde aprenderão a cultivar o solo e a criar animais de pequeno porte, por métodos racionais [...].

Horticultura, pomicultura, floricultura, silvicultura, artesanatos e indústrias rurais, criação de pequenos animais, como aves e suínos são problemas que integram as atividades de uma organização dessa natureza.(A UNIÃO, 13/09/1956, p. 5).

Segundo Silva (2011), o Clube Agrícola era mais conhecido como **Clube Quatro S** sendo inspirado nas diretrizes contidas no *Manual dos Clubes*

Agrícolas 4-S, que significava: saber, sentir, servir e saúde, publicado pela Associação Brasileira de Crédito Rural (ABCAR), criada em 1953.

Baseados nesses quatro princípios os alunos vivenciavam na prática assuntos que estudavam na sala de aula e

[...] participavam das atividades práticas conforme o turno oposto do qual estavam matriculados. Se estudassem pela manhã, vinham no horário da tarde para participar das aulas práticas. Se tivessem uma aula “teórica”, ou melhor, expositiva, sobre o tema germinação, que era dada pela professora regente em sala de aula, os alunos acompanhariam tal fenômeno da natureza na prática. (SILVA, 2011, p. 86).

Tal Clube Agrícola colocou em prática a proposta dessa instituição auxiliar do ensino rural, proporcionando aos alunos uma educação mais ativa, formando uma mentalidade ruralista esclarecida, atrelada aos interesses do estado, que nesse momento se mostrou muito evidente o suporte que deveria dar à merenda escolar. Nesse sentido, o referido clube agrícola manteve-se conectado com a preocupação dos gestores locais e se adequou ao plano da alimentação escolar.

No período da produção, os alunos sob a orientação da professora responsável pelo clube, levavam os produtos em um carrinho de mão e vendia-os na feira livre de Itabaiana, as terças-feiras. As verduras, as frutas e ovos produzidos no Clube Agrícola eram utilizados também na merenda escolar. (SILVA, 2011, p. 87).

Nas imagens a seguir podemos observar crianças desenvolvendo atividades práticas relacionadas aos clubes agrícolas.



IMAGEM 11- Atividades do Clube Agrícola Infantil, em Mandacaru e do Clube Agrícola do Varião. Fonte: (A UNIÃO, 13/09/1956, p. 5).

Diante dessas dificuldades e com o crescente número de clubes agrícolas que se espalhavam por toda a Paraíba, bem como em outros estados da federação, o Ministério da Agricultura, em parceria com o SIA, baixou algumas normas – portaria 1217, de 11/12/1956, para a fundação, organização e registro dos clubes agrícolas, no ano de 1956, com o objetivo de respaldar e

proporcionar maior organicidade a esse grêmio. Sendo assim, todas as escolas teriam que se encaixar nessas regras para a implantação de clubes agrícolas.

As ações pedagógicas, portanto, dos clubes se coadunavam com o programa de atividades que deveria ser executado por esse tipo de instituição auxiliar do ensino, no qual propunha ainda a promoção de “cantinas, feiras (venda do produto).” (A UNIÃO, 11/04/1957, p. 4).

Apesar desses esforços a produção dos clubes agrícolas não conseguia suprir as necessidades das escolas, assim, muitas delas pediram a colaboração dos pais que eram agricultores para incrementar a merenda escolar, ficando evidenciado mais uma vez a relação entre escola e família promovida pelos clubes agrícolas escolares. (SILVA, 2011).

Nesse contexto, vários outros clubes agrícolas foram ganhando força e se destacando com relação às propostas pedagógicas trabalhadas, apesar das dificuldades que enfrentavam como a falta de profissionais que melhor orientassem a organização dos clubes, uma vez que era enviado apenas um técnico agrícola para suprir a demanda de mais de um clube agrícola. Também permaneceu a falta de materiais necessários para as aulas práticas.

No que concerne ao público-alvo desses clubes agrícolas, a portaria acima mencionada, reforçou que deveriam atender as crianças e jovens de 07 a 18 anos, bem como enfatizou os seguintes objetivos:

- a) Melhorar o ambiente e a vida rural;
- b) Desenvolver a iniciativa individual e a atuação coletiva;
- c) Aperfeiçoar o gosto pelas atividades agrícolas e de economia doméstica;
- d) Funcionar junto à escola ou a outra instituição, complementando ou ampliando as suas atividades. (A UNIÃO, 11/04/1957, p. 4).

Todas essas orientações deveriam ser transmitidas por professores, agrônomos, veterinários, fazendeiros ou pessoas qualificadas para este fim, corroborando o objetivo do estado de melhorar a qualidade de vida no campo por meio do aperfeiçoamento e novas técnicas agrícolas, reforçando o interesse e o apego da população a sua região.

Além disso, foram estabelecidos critérios para a formação de clubes agrícolas nas escolas como forma de possibilitar sua maior organicidade e

legitimidade. Assim, “para ser fundado deverá o C. A. possuir: a) local para reuniões; b) sócios em número de dez, no mínimo; c) diretoria eleita pelos sócios; d) meios para desenvolver práticas agrícolas.” (A UNIÃO, 11/04/1957, p. 4).

A diretoria do clube agrícola deveria ser escolhida por eleição direta, voto secreto, com chapas eleitoras para concorrerem aos cargos de presidente, secretário, tesoureiro e zeladores. Após a escolha a diretoria ficaria a mesma responsável pelo andamento do clube agrícola, programar as atividades e comunicando ao SIA o programa elaborado, convocar reuniões, enviar relatórios das atividades, elaborar um regimento interno ou estatuto para a direção do C.A.E. tendo, ainda, que promover eleições anuais.

O C.A.E. deveria elaborar um plano de trabalho que abrangesse as seguintes atividades:

- a) de produção: horta, pomar, jardim, pequena lavoura, defesa sanitária vegetal e animal, criação de pequenos animais, indústrias rurais;
- b) comerciais: cantinas, feiras (venda do produto);
- c) cooperativas: cooperativa escolar;
- d) sociais: campanhas, excursões, visitas, exposições, festas;
- e) culturais: imprensa, biblioteca, museu, teatro de bonecos, de máscara, de sombra, bandinha rítmica;
- f) assistenciais: pelotão de saúde, círculos de pais e mestres, caixa escolar, economia doméstica, clube das mães;
- g) artesanais: recortes, carpintarias, flandaria, cerâmica, artefatos de fibra, chifre, couro e outros. (A UNIÃO, 11/04/1957, p. 2).

Esse conjunto de normas concorria para compor as bases de organização, instalação e funcionamento dos C.A. Assim, todas essas ações eram firmadas em atividades que convergia para a formação de uma mentalidade mais avançada da população rural, um dos objetivos centrais do governo. Percebe-se ainda que foi posto no C.A.E. uma responsabilidade muito grande, no que se refere a condução da população para transformar o espaço rural em algo mais evoluído e atrativo.

O club agrícola poderá reivindicar, senão tôdas as vantagens da civilização urbana, pelo menos grandes conquistas, capazes de tornar a vida rural ainda mais atrativa do que o ambiente citadino.

Quando o camponês atingir esse nível de esclarecimento, também será ouvido com maior solicitude. E o club agrícola é um passo avantajado nêste sentido. (A UNIÃO, 12/04/1957, p. 3).

Para reforçar ainda mais a credibilidade e aperfeiçoar o trabalho nas direções dos clubes agrícolas, o governo estatual, por meio da Secretaria de Educação, resolveu promover um curso para a formação de dirigentes do referido tipo de instituição auxiliar de ensino rural, em 1959, desta feita, na Paraíba, ou melhor, na Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, localizado na cidade de Bananeiras. O referido curso teve a duração de 30 dias e funcionou

[...] em regime de internamento com a participação de 39 professores de vários municípios do Estado, tendo como objetivo formar professores para organizar e dirigir clubes agrícolas de escolas públicas e particulares, estimulando-lhes o gosto pela causa ruralista e proporcionando-lhes os conhecimentos técnicos e artesanais para aplicação no meio rural. (A UNIÃO, 31/01/1959, p. 3).

A formação desses profissionais reverberou num melhor e mais completo subsídio para a implantação e andamento dos clubes agrícolas escolares na Paraíba, culminando com o projeto nacional de que eles auxiliariam na merenda escolar. Em 1960, esse projeto tomou proporções ainda maiores, pois o reforço alimentício destinada à população escolar pela merenda escolar passou a ser apresentado pelos dirigentes públicos como “urgente” e para que o trabalho de parceria entre os C. A. e a merenda escolar fosse reforçado era necessário preparar toda a equipe escolar, especialmente, o corpo docente que estaria à frente dos C.A.E. O objetivo central era “obter-se auxílio direto dos Clubes Agrícolas no abastecimento das próprias escolas, através da Merenda Escolar.” (A UNIÃO, 04/05/1960, p. 2).

Destarte, percebemos que os C.A.E. tiveram grande repercussão em âmbito nacional e local como uma das instituições auxiliares do ensino rural que formaria na população mais jovem uma mentalidade ruralista esclarecida, com o intuito de dar maior visibilidade às atividades do campo, bem como avultá-las enquanto ações valorosas e que mereciam maior atenção e cuidado por parte da população como uma das formas de tentar fixar o homem ao

campo e colaborar com o novo plano do governo – a merenda escolar. Evidenciamos, então, que apesar dos clubes agrícolas terem passado por um momento de crise, os mesmos foram reavivados para este principal fim, qual seja: a merenda escolar.

Mesmo sendo considerados com uma das principais instituições auxiliares do ensino rural, os C.A.E. não foram às únicas iniciativas educacionais, nesse sentido, outras se fizeram presentes naquele período e que também merecem a nossa atenção. Estamos nos referindo às Semanas Ruralistas, que foram visualizadas como mais um meio de tentar atrair o camponês para as atividades do campo, bem como instruí-los com relação aos novos avanços agrícolas da época. Esse aspecto é que passaremos a discutir mais detidamente no item que se segue.

4.2 As semanas ruralistas como espaço de difusão dos ensinamentos rurais

Assentamos a discussão nesse item em torno das semanas ruralistas que surgiram como uma das iniciativas da CBAR, parceria entre o governo brasileiro e americano. Essa iniciativa atentou para que a educação não ficasse restrita “ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura”. (CALAZANS, 1993, p. 21). Nesse sentido, essa parceria estabelecida propôs alguns subprogramas inseridos no contexto da educação rural que dessem respaldo as demandas da época, bem como servissem como veículo de divulgação e informação das atividades agrícolas.

Nesse contexto, várias ações foram lançadas para subsidiar o plano do governo em disseminar ensinamentos sobre o campo e suas técnicas, com o intuito de propagar conhecimentos entre as populações rurais, atentando para a fixação do camponês no interior, assim, surgiram e se proliferaram as instituições auxiliares do ensino rural por meio de “cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas” (CALAZANS, 1993, p. 21).

Assim como os C.A.E. exerceram grande influência no âmbito do setor rural, as semanas ruralistas também se destacaram com relação as suas ações educativas e instrutivas ao homem do campo. Todavia, enquanto os C. A.

objetivavam atingir especialmente o público infantil e juvenil, as semanas ruralistas se destinavam aos grandes e pequenos proprietários rurais, bem como alunos dos cursos agrícolas e de agronomia, como forma de instruí-los e deixá-los informados acerca das novas técnicas agrícolas, atualizando-os com relação ao nível de conhecimento e de prática desse público.

Nesse ínterim, as semanas ruralistas começaram a se propagar por todo o país a partir, principalmente, dos anos 1940, as quais tinham o objetivo de disseminar os acontecimentos e conhecimentos técnicos acerca da vida rural. Sendo assim, é importante ressaltar que as semanas ruralistas aconteciam geralmente nas Escolas de Agronomia e Agro-Técnicas,

a fim de tornar esses estabelecimentos centros de atração das populações vizinhas, neles se realizam semanas ruralistas, durante as quais se utilizam o cinema, o rádio, demonstrações práticas, palestras educativas e exposições regionais, como meios capazes de esclarecer e orientar o homem do campo na melhoria de suas condições de vida e de seus métodos de trabalho. (INEP, 1987, p. 182).

Na Paraíba, essas Semanas Ruralistas também se fizeram presentes, acompanhando o movimento nacional, acontecendo especialmente na Escola de Agronomia do Nordeste e na Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, localizado nas cidades de Areia e de Bananeiras, respectivamente. Para tanto, destacamos essa última instituição como a que mais desenvolveu semanas ruralistas no estado, contando no ano de 1947, por exemplo, com a realização da sua 8ª Semana Ruralista. Todas essas semanas propagandearam a modernização do homem do campo, bem como o ideal mais amplo de não apenas modernizar, mas “recuperar” essa população do atraso em que se encontravam. Assim,

a finalidade era congrega os agricultores e criadores para o estudo dos grandes problemas que interessam realmente ao incentivo da produção, educação rural, mecanização da lavoura e outros temas de recuperação do homem do campo. (A UNIÃO, 27/08/1947, p. 4).

Com esse objetivo foram sendo promovidas, as semanas por meio de cursos rápidos, constituídos de instruções teóricas e práticas sobre assuntos

agrícolas de interesse local com o intuito de informar o agricultor e incentivá-lo “quanto a maneira mais racional de exploração agrícola, procurando-se, ainda, orientá-los com relação aos bons princípios de vida associativa.” (A UNIÃO, 14/08/1948, p. 2). É importante destacar que os agricultores eram convidados a participarem das semanas ruralistas, recebendo inclusive convites em suas propriedades para exporem seus produtos agrícolas e, ainda, eram estimulados pelo SEAV que oferecia prêmios aos melhores expositores, como “chocadeiras, arados, pulverizadores, grades, extintores de formiga, engenhocas etc.” (A UNIÃO, 14/08/1948, p. 2). Vemos abaixo uma dessas exposições:



IMAGEM 12 - Exposição de produtos agropecuários na semana ruralista, 1948, na Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros. Fonte: SILVA, 2009, p. 69.

Todos esses incentivos e investimentos pretendia garantir não somente o aperfeiçoamento da população rural paraibana, mas uma elevação crescente das possibilidades econômicas do estado, uma vez que investindo no aprimoramento das técnicas utilizadas pelos agricultores aumentaria a probabilidade de um retorno produtivo mais elevado tanto para a economia estadual quanto para a nacional. O investimento nessa formação mais técnica traria resultados mais imediatos para a produção agrícola, já que esse aprendizado incitava algo mais prático e rápido para o trabalho dos agricultores.

Assim, diversas semanas ruralistas foram realizadas durante a periodização de 1946 a 1961, tal ação assemelhava-se muito com os congressos realizados hoje em diversas áreas do conhecimento, uma vez que os interessados passavam uma semana ou mais dias dedicados a socializar e discutir acerca de assuntos agrícolas, com programações o dia todo, ou seja, com “aulas práticas, palestras sobre variados assuntos agrícolas e uma mesa redonda com a explanação de medidas de interesse prático.” (A UNIÃO, 07/10/1951, p. 5).

As palestras e aulas versavam acerca de diversas temáticas que dariam respaldo à prática dos agricultores, tendo como principais assuntos:

- Máquinas agrícolas, conservação do material agrícola. Motocultura.
- Preparo e defesa do solo com referência ao combate à erosão e à fertilidade das terras.
- Pomi-horti-silvicultura.
- Defesa agrícola – combate as formigas cortadeiras; preparo e aplicação de inseticidas e fungicidas; pragas e doenças de hortaliças, fruteiras e das culturas regionais. Expurgo de cereais e grãos leguminosos.
- Culturas regionais.
- Colheita e conservação dos produtos agrícolas.
- Criação de grandes e pequenos animais – Bovinos, suínos, galináceos, abelhas, etc.
- Alimentação animal.
- Defesa sanitária animal – Práticas veterinárias.
- As pastagens – sua formação e conservação de forragens.
- Medicina Rural – Socorros de urgência. Endemias regionais. A alimentação no meio Rural. Vacinações. Ofidismo. O alcoolismo e a prole. (A UNIÃO, 05/10/1949, p. 5).

É importante destacar que até o ano 1951 a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros promoveu tais semanas e apenas, em 1952, a Escola de Agronomia do Nordeste fomentou sua primeira semana ruralista. Ainda, percebemos aqui a forte influência da Igreja Católica empenhada na missão rural de tentar fixar a população a sua gleba, realizando em 1952, a 2ª Reunião Diocesana de Ação Católica Rural, em Caxambú - MG, que adotou diversas medidas, entre elas

um convenio com o Serviço de Informação Agrícola [do Ministério da Agricultura] para estabelecimento de atividades mantendo trabalhos de extensão rural, de Missões Rurais,

Semanas Ruralistas, Cursos de Educação Rural, Clubes Agrícolas etc. (A UNIÃO, 17/04/1952, p. 5)

Além disso, esse movimento da Igreja Católica continuou mantendo contato com outras secretarias, especialmente com a da Saúde, no intuito de buscar parcerias para a aprovação do anteprojeto de lei que autorizava a União a criar o Serviço Social Rural para auxiliar na tarefa de fixação do camponês no interior, fundação esta já discutida, anteriormente, neste trabalho. Segundo o governo paraibano, em 1952, “o único elemento fixador do homem ao campo é a Igreja através da ação apostólica dos párocos rurais.” (UNIÃO, 06/03/1952, p. 5). Tal afirmativa pode ser considerada relevante, uma vez que a população rural era, predominantemente, católica e mantinha uma relação muito forte com as suas lideranças vinculadas à Igreja.

Sendo assim, a Primeira Semana Ruralista de Areia, realizada na Escola de Agronomia do Nordeste (EAN), foi muito esperada pela população daquela região e recebeu amplo auxílio do estado, financeiramente e fisicamente por meio de técnicos de serviços estaduais, além da participação da Igreja Católica, contando, inclusive com as presenças do

Arcebispo da Paraíba, D. Moisés Coêlho e pelos bispos de Campina, bem como por 40 sacerdotes de Campina Grande, Cajazeiras e Nazaré, província eclesiástica da Paraíba, além de fazendeiros, proprietários e agricultores. (A UNIÃO, 05/03/1952, p. 3).

Sem dúvidas, a influência da Igreja Católica frente às semanas ruralistas interferiu decisivamente na organização e objetivo final das mesmas. No conjunto das fontes, encontramos por diversas vezes as propagandas promovidas pelos párocos locais, estimulando a participação, nas referidas semanas, de fazendeiros, técnicos, alunos e a população em geral. Ainda, percebemos que na programação das semanas existia sempre um espaço dedicado a palestras dirigidas por padres e bispos, indicando a Igreja como um forte elemento fixador do homem ao campo, bem como apontando novos rumos e métodos para o apostolado rural. Vale ressaltar que essa participação atuante foi mais presente nas semanas ruralistas que aconteciam na EAN e ganharam mais visibilidade a partir dos anos de 1950, atrelada a discussão

acerca do êxodo rural que se processava no país naquele momento. Nessa perspectiva, houve, indiscutivelmente, uma mobilização do clero católico na busca por parcerias com o Ministério da Agricultura, SEAV e com outros órgãos públicos no sentido de viabilizar a realização das semanas ruralistas.

É possível inferir que todo esse movimento em prol da melhoria na qualidade de vida rural foi incorporado no discurso da Igreja como “imperativos da justiça social e os direitos sagrados da pessoa humana.” (A UNIÃO, 06/03/1952, p. 6). Eram frequentes discursos como

E’ preciso que se mobilizem tôdas as forças vivas da nação para valorizar os nossos campos. Neste particular, lemos na pastoral do Episcopado, a Igreja está disposta a mais larga cooperação, pois reconhece que é vital a questão para a economia e a segurança social do país. (A UNIÃO, 06/03/1952, p. 6).

No entanto, pouco se percebia que por trás de todo esse sentimento ruralista, a Igreja estava muito mais preocupada com a perda de fiéis, levando em consideração o grande fluxo migratório que ocorreu naquela década, assim, era preciso agir energicamente para tentar fixar essa população ao campo, sendo as semanas ruralistas um dos canais para alcançar este fim. Ainda havia um jogo de interesse entre a Igreja e o Estado, uma vez que conseguindo conter essa população no interior a Igreja garantiria os seus fiéis e o Estado à mão-de-obra para a agricultura, que terminava por reverberar numa possível melhoria da economia do estado.

Nesse ínterim, a 1ª Semana Ruralista de Areia teve início no dia 14 de abril de 1952 e foi promovida

[...] pela Paróquia local, pelo Serviço de Informação Agrícola e Escola de Agronomia do Nordeste, com a colaboração do Ministério da Educação, do Governo do Estado, Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário e Ação Católica Brasileira. (A UNIÃO, 08/04/1952, p. 3).

É importante destacar que diferentemente das Semanas Ruralistas promovidas pela Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros, a de Areia contava com uma abertura fortemente pautada nos princípios católicos apresentando como solenidade principal a saudação à imagem de Nossa Senhora do Carmo,

padroeira da EAN, da Ordem Carmelita da Paraíba, sendo seguida de uma missa em homenagem a Virgem do Carmo, que segundo os organizadores da semana seria “ELA” a patrocinadora do evento. Percebemos aqui, as bases cristãs fortemente presentes nessa ação educativa para o meio rural paraibano.

No seu primeiro dia de ações educativas,

[...] os fazendeiros receberam ensinamentos sobre a mecanização da lavoura, preparo de adubo, combate a saúva e inseminação artificial. Nos círculos de estudos do clero, sob a orientação dos Snrs. Bispos D. Anselmo Petrulha e D. Carlos Coêlho, estudaram-se os problemas da comunidade rural, focalizando a situação econômica, higiênica, social e religiosa, sendo apontados os meios mais eficientes para a sua eficaz solução. As professoras estudaram problemas de alimentação e recreação rural. A’ noite no salão nobre da Escola, todos os semanistas assistiram a uma projeção cinematográfica sobre a campanha antiverminótica. (A UNIÃO, 16/04/1952, p. 6).

Vejamos na imagem abaixo, alguns desses momentos.



IMAGEM 13 - Alguns aspectos da sessão inaugural da Semana Ruralista de Areia. Fonte: A UNIÃO, 17/04/1952, p. 6.

Existiam ainda grupos de debates específicos para cada segmento, ou seja, para agricultores, sacerdotes, professores de escolas rurais, público geral,

entre outros, contando com a presença de 50 fazendeiros e 31 párocos do estado e de outros vizinhos. É importante salientar ainda que os professores da EAN ministravam as aulas práticas aos fazendeiros, bem como as conferências, destacando como tema central a Reforma Agrária.

Após a primeira semana ruralista de Areia várias outras aconteceram nos anos subsequentes, todavia, vale ressaltar que com a promoção de semanas ruralistas pela EAN, pouco se noticiava sobre as semanas ruralistas da Escola de Agro-Técnica Vidal de Negreiros, a qual foi pioneira nessa ação educativa rural, apenas em 1953, logo depois da euforia em torno da 1ª Semana Ruralista de Areia, o jornal *A União* destacou a 14ª Semana Ruralista, em Bananeiras. Interessante perceber a força da Igreja Católica nesse momento, já que a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros não deixava explícita a sua parceria com a Igreja para a promoção de suas semanas ruralistas, enquanto que as da EAN eram intimamente relacionadas com o clero católico, daí muito possivelmente a sua divulgação tão marcante nos impressos paraibanos.

Na Paraíba, no ano de 1955, contávamos com a realização de aproximadamente 20 semanas ruralistas, número que somado aos dados nacionais já calculava

[...] 353 aulas para lavradores e criadores e 85 para professoras rurais, bem como efetuadas 86 palestras e 59 projeções cinematográficas, havendo ultrapassado 30 mil o número de pessoas que assistiram a esses trabalhos educativos. Cerca de quinze mil publicações foram, então, distribuídas. (*A UNIÃO*, 25/01/1955, p. 5).

Eram muito presente as propagandas, nos jornais, em torno das semanas ruralistas, tentando atrair o público a participar desse conclave. O SIA publicava matérias nos jornais, principalmente veiculando a participação do clero católico nas semanas ruralistas, bem como mobilizando técnicos, autoridades federais, estaduais e municipais a incentivarem e apoiarem as semanas ruralistas por todo o país. Sendo assim, as semanas ruralistas foram ganhando espaço na Paraíba, expandindo-se a outras cidades, a exemplo de Campina Grande que sediou sua 4ª Semana Ruralista, em 1958, e Serra Branca que realizou sua primeira semana ruralista em 1961.

Em 1959, com a realização de várias semanas ruralistas apoiadas pela Igreja Católica percebemos uma exacerbação no enaltecimento as obras realizadas pela Igreja junto às semanas ruralistas, como sendo ela a protagonista de todo o sucesso emanado por essa ação educativa, nesse sentido, “jamais foi conseguida tanta frequência de lavradores, criadores, professores e donas de casa às aulas práticas e teóricas de que quando o público começou a pregar.” (A UNIÃO, 17/02/1959, p. 6).

Além desses aspectos, é importante destacarmos, também, que as semanas ruralistas estavam carregadas de civismo em suas ações. Em uma de suas manifestações, no seu encerramento, em 1961, no município de Serra Branca, os alunos desfilaram pelas ruas da cidade e apresentaram número de Educação Física⁵², com a presença, inclusive do Governador Pedro Gondim, conforme podemos observar nas imagens abaixo:



IMAGEM 14 - Estudantes da Escola PIO XII desfilando pelas ruas da cidade, no encerramento da 1ª Semana Ruralista de Serra Branca. Fonte: A União, 27/08/1961, p. 8.

Podemos inferir que mesmo afastado de um período histórico que teve o nacionalismo, o patriotismo e o civismo como as bases filosóficas e política-

⁵² Nesta ocasião, o Governador Pedro Gondim foi informado da renúncia do Presidente Jânio Quadros, o que o fez regressar rapidamente à capital (1961).

ideológicas para a organização da cultura e, principalmente, da educação escolar, as manifestações, ou melhor, as festividades escolares dos anos de 1950-60 ainda estavam intimamente relacionadas a aquele período, melhor falando, trazendo consigo permanências de ações que reportavam ao período do Estado Novo, como por exemplo, o desfile cívico e demonstrações de atividades físicas.

Destarte, não podemos negar que as semanas ruralistas exerceram grande influência sobre a população do interior paraibano, por meio de seus ensinamentos e apresentação de técnicas modernas de agricultura. Assim, os ensinamentos gerados e produzidos durante a realização das referidas semanas estimularam o crescimento do nível da utilização de práticas inovadoras na agricultura, o que conduziria, muito possivelmente, a uma elevação na economia estadual. Essa iniciativa do SIA enalteceu as duas instituições mais conhecidas no campo agrícola paraibano, a saber: a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros e a Escola de Agronomia do Nordeste, abrilhantando as suas ações educativas em prol de uma melhoria de vida da população campesina. Silva (2009) ao tratar da História do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros - como hoje é conhecido – relembra as famosas Semanas Ruralistas realizadas na escola.

As Semanas Ruralistas

A Agrotécnica em Bananeiras
Muitos serviços prestou
Fosse com agricultores
Que no campo realizou
Se juntava aos doutores
Alunos e professores
Encontros proporcionou.

Nas Semanas Ruralistas
Faziam conagraçamentos
Reuniam autoridades
Em importantes eventos
Envolvendo comunidade
Brejo, Sertão e cidade
Cada qual com seus talentos
De todos os recantos vinham
Produtores e visitantes
Para as Semanas Ruralistas
Conhecer coisas importantes

Agricultor, pecuaristas
Não se cansavam as vistas
Ver produtos dos sitiantes.

Expostos se encontravam
Objetos variados
Desde os arreios, às celas
Cultivadores, arados
Cintos de couro, fivelas
Nos desfiles viam as vitelas
Nas praças, até enamorados.

No auditório acontecia
Durante o correr do evento
Palestras e conferências
Debates em todo momento
Amostras e experiências
De produtos por excelências
Resultados do talento.

Nos encontros da Semana
De tudo se constatava
Visitas e aulas práticas
O produtor participava
Monitor com suas táticas
De maneira catedrática
Informação proporcionava.

Nas noites, os ruralistas
Gozavam de mais atrações
Bailes com orquestras finas
No clube da associação
Desfiles de moças lindas
Famílias eram bem vindas
Do litoral ao sertão.

As Semanas Ruralistas
Na escola eram famosas
Demonstrava aos visitantes
Objecções pretensiosas
Tudo de mais importante
Os resultados avante
De certa maneira orgulhosas.
(p. 79 - 80).

Apesar de tamanha projeção que as semanas ruralistas obtiveram, não podemos deixar de destacar que esse foi um dos projetos norte-americanos, juntamente com o governo brasileiro, que chegaram “prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira [...]” (CALAZANS, 1993, p. 27).

As possíveis desconexões e idiosincrasias, existentes em relação ao que era ensinado nas referidas semanas e a realidade do camponês paraibano, levou até certa forma, a um engessamento de alguns procedimentos técnicos, uma vez que estiveram em pauta mais os interesses de ordem política do que de fato a busca real da superação das grandes dificuldades as quais enfrentavam o homem do campo, como por exemplo, a questão fundiária, marcada por uma grande concentração de terras nas mãos de pouquíssimos proprietários.

Essas iniciativas, nos parece, tiveram mais um caráter ideológico, no sentido de tentar minimizar os conflitos e tensões sociais do que realmente resolver o problema da má distribuição da terra, conforme já assinalamos acima. Nesse sentido, explica-se, ou se torna mais fácil entender o envolvimento e as preocupações da Igreja Católica, consorciada ao Estado brasileiro e, mais particularmente ao poder local paraibano, que por sua vez se submeteram a influencia estadunidense. Em outras palavras, todo esse projeto esteve relacionado ao fortalecimento da economia e do poder da Igreja. No entanto, é importante salientar que essa não foi à única iniciativa nesse sentido, outras se fizeram presentes, no período aqui em estudo, como forma de incrementar e enriquecer as ações desses projetos, a exemplo do cinema e rádio educativos que foram características fortes da modernização educacional no país e estiveram inseridas nas ações desenvolvidas pelas instituições auxiliares do ensino rural, inclusive sendo adotados durante a realização de algumas das semanas ruralistas. A utilização de projeções cinematográficas teve, também, a função de atrair a atenção do grande público e não somente àqueles que participavam das semanas ruralistas. Acerca dessas questões discutiremos no item a seguir.

4.3 O cinema e a radiodifusão a serviço da campanha educativa para o meio rural

O cinema e a radiodifusão se inseriram na educação rural, nas décadas de 1940 a 1960, como estratégia para atrair a população do meio rural, incrementando as campanhas educativas destinadas a esse público. Nesse sentido, não era necessário apenas

[...] ter as melhores acomodações escolares (prédios escolares e mobiliários), livros adequados e bibliotecas, bem como mestres capacitados dentro desta nova filosofia de escola, mas também se fazia necessário viabilizar o acesso a esse novo conhecimento, fazê-lo chegar não apenas aos professores, mas desde cedo introjetar no espírito dos educandos a “voz” e “imagem” do conhecimento prático e racional. (LIMA, 2010, p.163).

Ao nos reportamos especificamente à radiodifusão podemos perceber, ao longo de sua história, que ela tornou-se uma ferramenta da cultura brasileira, assumindo um papel fundamental para a construção das identidades nacionais e regionais. Para tanto, desde a sua inserção na sociedade, a radiodifusão esteve intimamente relacionada “ao desenvolvimento da cultura popular e aos ideais educativos.” (WERLE, 2011, p.129).

Ao tratarmos de cinema para fins educativos, por sua vez, nos remetemos às décadas de 1920 e 1930, mais especificamente, a partir publicação do Decreto Nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, assinado por Fernando de Azevedo, no qual foi instituído regulamentado o uso do cinema como instrumento educativo no âmbito escolar, destinando-se, inclusive, a educação de jovens e adultos (educação popular) como forma de chamar a atenção da população não alfabetizada. Assim,

O cinema regulamentado nesse decreto é auxiliar do professor, sem substituí-lo; ilustra a explicação e mostra aquilo que está fora do alcance da vista, por estar distante no espaço e no tempo ou pelo tamanho: pequeno ou grande demais. A indicação de seu uso nos cursos noturnos e nas conferências revela o entendimento das películas cinematográficas como estratégias para a educação popular, capazes de atrair a atenção das pessoas pouco familiarizadas com a escrita e a leitura. (BRUZZO, 2004, p. 163).

Nessa linha de raciocínio, o cinema e o rádio educativos se tornaram peças-chaves nas diversas ações educativas, passando de aparelhos que poderiam desvirtuar a visão das crianças, jovens e adultos até a sua utilização enquanto facilitadores da aprendizagem. Pinheiro (2002) já apontava que, na Paraíba, em 1935, foram adotados o cinema e rádio educativos na instrução primária, sendo assim, um

[...] aspecto digno de nota, tendo em vista o fato, já registrado no segundo capítulo, de que, em 1921, o cinema, visto pelos mais conservadores como algo permissivo, fora considerado nocivo à sociedade e, principalmente, às crianças e aos adolescentes. Incorporado como recurso pedagógico 14 anos depois, esse meio de comunicação, ironicamente, passou a ser utilizado pelos professores como facilitador da aprendizagem. (PINHEIRO, 2002, p. 190).

Concomitantemente, a esse movimento o rádio educativo também foi um elemento que estreitou as relações educacionais da população que morava em lugares mais longínquos e ainda não dominavam a linguagem oral e escrita, sendo, portanto, “uma possibilidade, uma estratégia que poderia contribuir para a elevação do nível intelectual das camadas populares, pelo menos considerando o esforço e as propostas dos pioneiros do rádio.” (WERLE, 2011, p.131). Além do rádio, outros meios de comunicação como “o ensino por correspondência e o ensino programado foram destacados por possibilitarem a penetração de inovações e da educação em regiões distantes e rarefeitas demograficamente”. (WERLE, 2011, p.140).

Sendo assim, a radiodifusão foi amplamente utilizada nas décadas de 1940 e 1950, principalmente através das missões rurais – aspecto que trataremos mais adiante - destinadas à alfabetização de adultos e que visavam “o desenvolvimento da distribuição gratuita de publicações educativas, o funcionamento de bibliotecas circulantes, e maior extensão dos serviços educativos de radiodifusão e de **ensino visual**.” (INEP, 1987, p. 189, negrito no original). Ação promovida em parceria com a CBAR, somada a outras como “... imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas.” (CALAZANS, 1993, p. 21).

Segundo Rakotomalala, Khoi, (1981) *apud* Werle (2011), naquele período, muito se destacaram os meios audiovisuais e a utilização de instrumentos de

difusão rápida, simultânea e de longa distância voltadas para o meio rural. No Brasil, todo esse aparato de novas abordagens pedagógicas ganhou destaque como forma de inseri-las e modernizar as metodologias para a educação rural, atraindo a atenção dessa população.

Na Paraíba, todo esse movimento de adesão ao rádio e cinema educativos alcançou diversos espaços, a partir de 1940, adentrando com força total as zonas do interior, sendo objeto de discussão em várias matérias publicadas no *Jornal A União*. Essa foi uma das maneiras de propagandear a importância desses meios inovadores de comunicação para incrementar as práticas educativas, tanto da zona urbana, quanto da rural. Em 1947, em matéria intitulada: “O Cinema como força educativa” podemos perceber a ênfase depositada no cinema dramático com forma de atingir a população do campo, aproximando-se de sua realidade.

A sétima arte possui mais amplitude, vale-se das quatro dimensões, lança à cena as figuras da vida, aproxima-se muito mais da realidade. O cinema estabelece íntimo contato entre a platéia e a vida. Daí se infere que o cinema, por esta maior proximidade dos fatos da vida, exerce poderosa influência sobre as massas. (A UNIÃO, 22/01/1947, p. 4).

É importante ressaltarmos que desde o ano de 1936 “a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro doou à União as suas instalações, e por intermédio dessa estação entrou o Ministério da Educação e Saúde a executar programas de radiodifusão educativa.” (INEP, 1987, p. 151). Nesse sentido, esse aporte tecnológico da comunicação ajudou o Estado brasileiro a incrementar a tarefa de educar e informar o homem do campo utilizando a radiodifusão, que segundo Scocuglia (2006, p. 160) foi “um dos maiores empreendimentos, especialmente após a Segunda Guerra Mundial”.

Sendo assim, com o objetivo semelhante ao das semanas ruralistas, mas com uma estratégia pedagógica diferenciada foi lançado, em 1947, “o programa “*Terra Brasileira*”⁵³, através da P.R.A-2, Rádio do Ministério da

⁵³ O Programa “Terra Brasileira” se estendeu pelos anos de 1950 e passou a ser transmitido diariamente com grande número de ouvintes, além disso, “atende pelo Correio às consultas de todo o Brasil sobre os diversos problemas do campo, doenças dos animais, pragas das plantas, maneiras de criar indústrias rurais caseiras, plantio, colheita, ensino rural, etc.” (A UNIÃO, 19/09/1951, p. 4).

Educação, destinado ao homem do campo” (A UNIÃO, 26/09/1947, p. 3). Tal programa era exibido todas as quartas-feiras à noite e era “de caráter educativo e informativo de feição popular, divulgará assuntos sobre indústrias rurais, cooperativismo, reflorestamento, horticultura, pequena criação, economia doméstica, etc.” (A UNIÃO, 26/09/1947, p. 3). Além desse programa, outro também teve grande repercussão no meio rural, o “*Informação Agrícola*”, organizado pelo Setor de Radiodifusão Rural, do SIA, sendo transmitido em diferentes dias e horários da semana, como a mesma finalidade, sendo assim, posteriormente, no ano de 1952, já se noticiava que o “Brasil [...] já possui uma das maiores cadeias de emissoras do mundo para transmissão de programas rurais” (A UNIÃO, 13/03/1952, p. 5) e ainda o “importante papel que a radiodifusão desempenha na educação, principalmente dos que vivem no campo.” (A UNIÃO, 13/03/1952, p. 5).

Essa ação somada a outras foram proporcionando visibilidade às instituições auxiliares do ensino rural, ou seja, outros procedimentos pedagógicos que foram primordiais na formação educacional, principalmente, do público jovem e adulto. Em 1950, na mensagem do presidente Eurico Gaspar Dutra já era evidenciado o ensino voltado para adultos utilizando projetores e jornais, assim,

[...] o Serviço de Educação de Adultos pôs em prática duas iniciativas de grande alcance: a realização de um programa de **ensino visual**, por meio de projetores, para dia-filmes; e a edição de um **jornal mural** para ser afixado em escolas, fábricas, feiras, mercados e outros locais. Foram distribuídos 1.500 desses aparelhos e 12.000 dia-filmes, e remetidos às unidades federadas, para distribuição, **em** todos os municípios do país, 225 mil exemplares do jornal. (INEP, 1987, p. 189).

Outrossim, o governo paraibano seguindo o movimento nacional preparava os subsídios financeiros e estruturais- administrativo para dar suporte a essa ação, com a aquisição de novos aparelhos cinematográficos. Nesse sentido, em 1952,

Para efetivação desse importante empreendimento o Serviço de Educação de Adultos contará com a expressiva ajuda do Governo do Estado que lhe fornecerá [...] um conjunto eletrogênico para o aparelho cinematográfico sonoro de que

será munida a Missão⁵⁴, para maior eficiência da “escola viva”, que ela representa. (A UNIÃO, 15/04/1952, p. 6).

Por outro lado, o cinema como recurso pedagógico também esteve relacionado com o ensino primário, atendendo os discentes da zona urbana e da zona rural, sendo assim, em 1951, na Paraíba,

O Departamento de Educação, contando com o apoio do Departamento de Saúde, acaba de traçar um plano de cinema educativo, englobando de início, os estabelecimentos de ensino da capital, com tendência de estender-se às escolas do interior do Estado. (A UNIÃO, 01/07/1951, p. 5).

Percebemos nessa passagem que as escolas primárias rurais ficaram mais uma vez em segundo plano, com relação à exibição de filmes para o alunado, vemos que as escolas urbanas novamente foram priorizadas em relação às escolas rurais, no que concerne a ter acesso a esse recurso pedagógico. No entanto, é importante salientar que o cinema não era utilizado apenas como entretenimento, mas existia um objetivo de cunho didático-pedagógico inserido nessa ação.

Atendendo-se a que a exibição do filme de cinema, por si só, mesmo quando variado, não passaria de simples divertimento, ficou ainda assentado que, antes das exibições, serão ministradas ligeiras palestras sobre os assuntos constantes das mesmas, a cargo de educadoras sanitárias, estimulando as professoras de classe a discussão e as perguntas depois de exibido o filme. (A UNIÃO, 01/07/1951, p. 5).

Interessante perceber a visão que já se tinha de que era necessário inserir novos instrumentos pedagógicos na prática educacional, no entanto, era preciso focar nos objetivos propostos, a fim de que esse novo recurso realmente atingisse suas finalidades.

Vale ressaltar também que a exibição de filmes educativos foi extensiva a outros segmentos educacionais na Paraíba, como forma de inserir todos os alunos, desde a pré-escola até ao ensino superior, nessa campanha. Assim,

⁵⁴Refere-se à Missão Rural, movimento que teve destaque na Paraíba, a partir de 1952, com o objetivo de alfabetizar a população do interior. Esse aspecto discutiremos, de forma mais pormenorizada, no item 4.4 deste capítulo.

as projeções do Serviço de Cinema Educativo está sendo levada a efeito em nossos grupos escolares, em nossas faculdades, na Colônia Penal de Mangabeira, na Escola Presidente João Pessoa, na Penitenciária Modelo, no Instituto de Educação, nos hospitais, e em alguns departamentos. No DER, por exemplo, foram projetados filmes de natureza técnica para os funcionários e operários de suas oficinas. (A UNIÃO, 06/05/1958, p. 3).

Essa expansão partiu do governador do estado, Pedro Gondim, que acentuou as medidas em torno da propagação de filmes educativos de acordo com a necessidade de cada instituição, projetando exhibições que se adequavam aos conhecimentos específicos, o que elevou “para quase 50 e o número de assistentes para perto de seis mil pessoas, o que significa que o movimento quase triplicou”. (A UNIÃO, 06/05/1958, p. 3). Foram diversas projeções que a Divisão de Documentação e Cultura da Paraíba, órgão da Secretaria da Educação e Cultura, através do seu setor de Cinema Educativo proporcionou à população da capital e do interior paraibano, conforme podemos observar na Imagem 15 (abaixo) que representa o registro de um dos momentos de exibição de filmes educativos no Centro Social de Cruz das Armas, localizado no antigo bairro operário da cidade de João Pessoa.

Nesse contexto, é imprescindível lembrar a atuação do SIA que foi o grande articulador, incentivador e financiador das ações que tomavam empréstimo do sistema de rádio e filmes educativos no país, especialmente, destinados ao homem do campo. Ano a ano esse órgão desenvolveu novas ações que respaldavam as iniciativas do governo no intuito de melhor informar a população campestre. Em 1954,

o SIA prosseguirá nos trabalhos de documentação como realizará exposições, serviços jornalísticos, cinematográficos e de radiodifusão, relativos à ação do Ministério e as atividades agrícolas. [...] Por outro lado, entrará em funcionamento a Rádio Rural Brasileira. [*E ainda continuará mantendo*] em colaboração com estações do interior do país, programas radiofônicos para o meio rural. (A UNIÃO, 11/04/1954, p. 5, grifo meu).

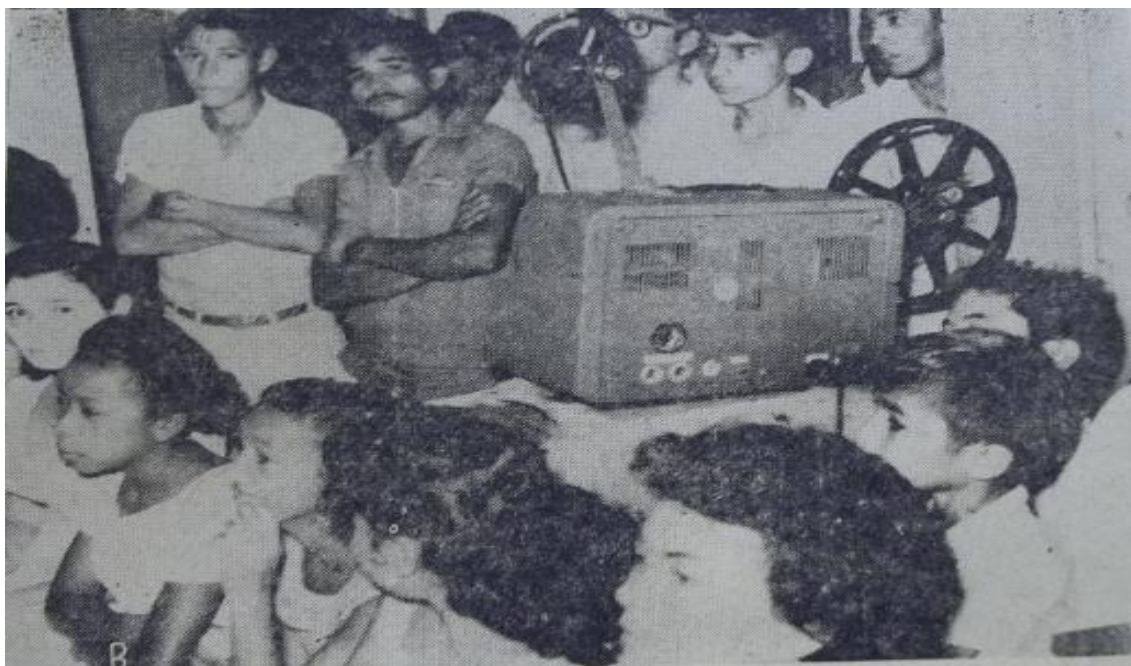


IMAGEM 15 - Projeção de películas instrutivas para pais e crianças, no Centro Social de Cruz das Armas, por meio do Cinema Educativo. Fonte: A União, 09/07/1959, p. 3.

A implantação da Rádio Rural Brasileira foi um passo significativo para o progresso do vínculo entre o homem do campo e o governo, uma aproximação que proporcionou inclusive um contato mais direto com os agricultores, assim, por meio de pesquisas, a organização da Rádio Rural estabeleceu como objetivo, para estruturar a programação, “auscultar, diretamente, a população do interior, avaliando-se os seus anseios, auferindo-se preferências, aquilatando-se, realmente, seus gostos com respeito a programas radiofônicos.” (A UNIÃO, 18/10/1955, p. 5). De acordo com essa iniciativa foi possível estreitar a relação com a população campestre e promover programas que estivessem mais próximos da realidade dela, sendo um motivo permanente de atração, sem, contudo, “descuidar da finalidade principal da estação ligada à educação e formação dos ruralistas, aos quais se deseja imprimir a formação de uma nova mentalidade.” (A UNIÃO, 18/10/1955, p. 5).

Em âmbito local tivemos, em 1959, a criação do Sistema Rádio-Educativo da Paraíba (SIREPA), o qual tinha em sua direção a professora Alice de Souza Rolim, “que objetiva a elevação do nível de cultura da população.” (A UNIÃO, 14/05/1959, p. 5). Segundo Scocuglia (2006, p. 162),

O SIREPA foi instalado na sede da Secretaria de Educação e Cultura do estado da Paraíba (SEC-PB), em João Pessoa, sendo sua programação transmitida pela Rádio Tabajara pertencente ao governo do Estado. Em 14 de maio de 1959, os primeiros trinta rádios, receptores cativos comprados à S.A. Philips do Brasil, começaram a ser distribuídos e os primeiros monitores convocados. O “sistema” funcionava da seguinte forma: transmissão da Rádio Tabajara, com a recepção organizada nas “escolas radiofônicas” (instaladas em casas particulares, igrejas, sedes comunitárias e até no quartel da Polícia Militar) e as aulas acompanhadas por um monitor (coordenador dos trabalhos de aprendizagem). Foram instaladas 17 escolas radiofônicas, inicialmente em diversos bairros de João Pessoa.

Todavia, o *Jornal A União* em maio de 1959, já noticiava que a “inauguração será feita com o funcionamento inicial de 30 escolas radiofônicas” (A UNIÃO, 14/05/1959, p. 5). Além da instalação de escolas radiofônicas na capital, o programa foi estendido para outros municípios do interior paraibano, com a aquisição de mais receptores para atender a demanda do estado. Sendo assim,

Em Campina Grande o sistema será controlado pela Diretoria do Ensino Municipal, com núcleos em Lagôa Seca, Massaranduba, Bodocongó, SENAI, bairros José Pinheiro, Palmeiras, 11 Cruzes, São José da Mata, LBA, Serviço Social do Estado, com 11 escolas radiofônicas.

A Secretaria de Educação já recomendou, a Philips do Brasil, mais 100 receptores, com o fim de estender o serviço aos demais municípios do Estado. (A UNIÃO, 14/05/1959, p. 5).

Tal notícia foi amplamente publicada no *Jornal A União*, inclusive trazendo imagens da entrega dos rádios receptores nos pontos de apoio para o funcionamento das escolas radiofônicas. Vejamos a seguir um desses flagrantes:



IMAGEM 16 - Entrega de aparelhos rádio receptores pelos diversos núcleos populacionais do estado. Fonte: A UNIÃO, 17/05/1959, p. 3.

Inicialmente, as aulas eram pautadas nas retransmissões do Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA)⁵⁵. No entanto, havia uma preocupação em readaptar a linguagem e os termos de acordo com realidade regional. As aulas, por sua vez, “versavam sobre moral e civismo, educação sanitária, puericultura, conhecimentos agrícolas e noções de aritmética”. Existiam também monitores⁵⁶ que eram escolhidos na própria comunidade onde estava instalada a escola radiofônica, os quais recebiam treinamento do SIREPA antes de ministrar os conteúdos pelo rádio. (SCOCUGLIA, 2006, p. 163)

Nesse cenário, o rádio passou a ser um profícuo instrumento para levar informação e formar as populações mais abastadas da Paraíba, sendo considerado pelo governo como “uma das iniciativas mais felizes da Secretaria de Educação e Cultura, difundindo pelas ondas penetrantes do rádio conhecimentos práticos e acessíveis, num estilo agradável para todos.” (A UNIÃO, 16/05/1959, p. 3). Servindo assim, como um dos meios mais atrativos para aperfeiçoar a educação rural, bem como atrair a atenção da população

⁵⁵ É importante salientar que o estado da Paraíba foi “o primeiro a realizar convênio com o Sistema Rádio Educativo Nacional, do Departamento Nacional de Educação”. (A UNIÃO, 22/05/1960, p. 3)

⁵⁶ Na Paraíba, encontramos informações acerca desses monitores (professores), inclusive com relatos de suas experiências nas Escolas Radiofônicas Paraibanas, no trabalho de XAVIER (2010).

campesina e visto pelo governo como uma forte estratégia para aumentar o nível de conhecimento e melhorar a vida dos camponeses. Nesse sentido, desde a inauguração da Rádio Rural – a qual se destinou diretamente ao homem do interior, multiplicaram-se “as possibilidades de uma assistência educacional mais ampla ao homem do campo e seus dependentes.” (A UNIÃO, 06/02/1960, p. 2).

É importante destacar, porém, que apesar do programa de rádio rural ter se expandido facilmente pelo interior, havia ainda uma lacuna quanto à expansão do cinema educativo, não apenas no sentido do acesso, mas do suporte que deveria ser empregado a esse novo recurso educacional. Assim, em 1960, o Ministro da Agricultura, Mário Meneghetti, afirmou que

Um esforço maior é preciso ser desenvolvido, sobretudo, para levar o Cinema Educativo às comunidades rurais de modo a multiplicar a ação dos técnicos, ainda em pequeno número para atender às necessidades agrícolas do País. (A UNIÃO, 06/02/1960, p. 2)

Além desses meios, na Paraíba, teve através do próprio *Jornal A União* uma coluna destinada a prestar informações agrícolas ao homem rural paraibano. Nessa linha de raciocínio, podemos inferir que o jornal nessas décadas tentou se configurar como fonte profícua de comunicação direta com o trabalhador rural. Assim, acompanhando esse movimento de espectro geral, a Paraíba também aderiu essa tática publicando todo domingo uma coluna sobre assuntos ligados a terra, à agricultura, à educação rural, denominada “A União Agrícola”, que segundo o referido *Jornal* tinha o

[...] objetivo [de] levar aos homens do campo uma palavra de orientação às suas atividades produtivas, não havendo razões para prescindirmos da colaboração de quem esteja assenhoreado dos problemas dessa classe laboriosa e os possa debater à luz da técnica. (UNIÃO, 13/01/1952, p. 3)

A coluna era sempre publicada aos domingos, ocupando de uma a quatro páginas do *Jornal*, para a discussão sobre as questões rurais. Geralmente eram escritas por intelectuais paraibanos e engenheiros agrônomos da época. Nesse sentido, propunha um vínculo semanal com o homem do campo, tentando oportunizar uma interação e mantê-lo informado sobre vários

assuntos ligados a terra e aos interesses de vida rural. Assim, consultando as notícias publicadas verificamos que os conteúdos e temas eram muito diversos, iam desde a divulgação de cursos, a exemplo do de tratorista (Ver imagem 17 – abaixo), passando pelos aconselhamentos visando o desenvolvimento do ensino rural, até o incentivo na melhoria da alimentação do camponês. A coluna também foi um espaço destinado aos conselhos úteis no sentido de informar o que seria um “bom agricultor”. Nessa perspectiva, vale ressaltarmos que tais assuntos estavam quase sempre relacionados com a construção de uma identidade nacional.

Foi nesse contexto que o *Jornal A União*, acompanhando o movimento do país, tentou interagir com o camponês no intuito de civilizá-lo, instruí-lo e higienizá-lo, enfim, de adequá-lo a um modelo, padrão nacional, na busca de desconstruir a imagem estereotipada do homem rural como atrasado, descuidado e doente. Além disso, encontramos matérias que colocavam a educação rural como salvacionista, destacando que a sua valorização era um imperativo para libertar o homem do campo da ignorância que o assolava. Em resumo, conforme analisou Werle (2011, p. 146) a partir das experiências ocorridas no Rio Grande do Sul, a coluna *A União Agrícola* era “um misto de relatório oficial de atividades no que se refere à educação rural, de informações acerca das ações das escolas e de espaço de orientação pedagógica e agrícola”. Vejamos um exemplar da coluna pertencente ao *Jornal A União*, na imagem a seguir

A União AGRÍCOLA
(ORIENTAÇÃO DO DEPARTAMENTO DA PRODUÇÃO)

CURSO DE TRATORISTAS

O dr. José Fernandes de Lima, secretário da Agricultura, Viação e Obras Públicas, recebeu do sr. Rodolfo Moraes, diretor da Escola de Tratoristas de Pernambuco, comunicação de que estão abertas as inscrições naquela escola, para candidatos procedentes de outros estados.

O curso tem a duração de 8 semanas e funciona sob a superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, podendo as matrículas serem feitas a qualquer época do ano.

Os interessados poderão dirigir-se à Secretaria da Agricultura.

Uma riqueza á nossa mão

O mundo das vitaminas e como obtê-las através de nossos produtos agrícolas

Honorato de FREITAS

O interesse pelos problemas os que apresentam maior te- organismo. É vulgarmente co- de alimentação entre nós vem or em vitaminas A, B, C, D, E, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z, a- nheda como a vitamina do aumentando consideravelmen- grão, cenoura, espinafre, ki- sol, pelo fato de poder ser te de dia para dia, em face da te, creme, manteiga, etc. formada pelo próprio organis- divulgação de novos conheci- mentos sobre o assunto. Outro grupo importante de mo estimulada pela ação dos vitaminas é o representado p- raios solares na pele.

Como vitaminas conhecemos a letra B, que tem, grande A falta de vitamina D no as substâncias que de- empe- valor no equilíbrio do sistema organismo determina o apor- nham um papel importa- nervoso. Dentro do grupo B cimento de complicações os- simo na vida. São susten- existem vários tipos tais como seas. Os casos de avitaminos- cias instáveis e pouco resis- Bi, B2 etc, sendo cada um se por falta de vitamina D são tentes à influência do equi- perfeitamente c o n h e c i d o. raros entre nós, dada a exis- razão por que a melhor ma- Quando há deficiência des- tência de sol em quase todo neira de utilizá-las é sem- es elementos no organismo, a- o ano.

preparo algum, nos casos des parecem logo falta de appetite. Dessa forma, mesmo sem frutas e legumes. Mas, se é falta de assimilação dos ali- entrar em maiores detalhes, agrada- vel comer frutas cruas, rixtos, prisão de ventre e sobre a influência das vita- minas, o objetivo principal rem sempre acontece o mes- outras complicações. O terceiro grupo de vitami- deste comunicado é chamar a rio com os vegetais, como hor- O terceiro grupo de vitami- nas é o denominado pela le- atenção dos interessados para tificas e legumes, quanto cu- nas é o denominado pela le- a sua importância na ali- men- tação entra em cena a culmi- tra C, cuja importância na vi- a sua importância na ali- mentação das populações rurais, é hoje muito conhecida.

IMAGEM 17 - Página da coluna A União Agrícola. Fonte: Jornal A União, 10/02/1952, p. 7.

Destarte, percebemos que os meios de informação citados se constituíram como importantes ferramentas que possibilitaram o acesso e a atenção das comunidades rurais para o conhecimento seja ele inicial – leitura e escrita – ou técnico. Esse último, facilitando o aperfeiçoamento das práticas agrícolas. Assim sendo, tanto o cinema, o rádio, quanto o jornal se tornaram veículos de integração com a população e de forma mais “suave” e atrativa conseguia alcançar diversos outros setores da sociedade, especialmente, aqueles que estavam mais distantes das preocupações vinculadas ao campo. Todavia, não podemos desconsiderar que esses instrumentos “almejavam formas de controle para expressar suas representações sobre educação e formação valorativa da comunidade.” (WERLE, 2011, p.138)

Por fim, não podemos esquecer também que o cinema e o rádio educativos foram fundamentais na divulgação das campanhas de educação de adultos que foram implementadas no estado da Paraíba. As campanhas e as missões rurais foram importantes táticas adotadas pelo governo ao qual soube muito bem utilizar aqueles recursos de comunicação de massa com o intuito de alcançar o maior número de pessoas analfabetas por todo o estado. Nesse

sentido, nos deteremos com mais afinco sobre esse assunto no item que se segue.

4.4 As Missões Rurais e a Educação de Adultos no interior paraibano

A educação de adultos no Brasil nos remete a uma origem longínqua que vem desde o ensino jesuítico desenvolvido nos tempos coloniais, quando “através do ensino das crianças os jesuítas buscavam também atingir seus pais”. (PAIVA, 2003, p. 193). No entanto, naquele período a educação destinada aos adultos ficou em segundo plano, uma vez que dominar a linguagem escrita não se adequava aos interesses do Estado português. Já no império é possível encontrar experiências voltadas para a educação de adultos⁵⁷, todavia, foi somente a partir do movimento de 1930 que podemos destacá-las como ações relacionadas à política de estado. Mais especificamente, podemos encontrá-las

[...] de forma mais independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933 – 35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos e mais). Surgem as primeiras obras (livros ou artigos) especificamente dedicadas ao ensino supletivo. Inicia-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeitos mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos. (PAIVA, 2003, p. 187).

Diante desse impasse dois órgãos assumiram lugar de destaque apoiando o desenvolvimento da educação de adultos no país, a saber: o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criada em 14 de novembro de 1942 e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), implementada a partir de 16 de novembro de 1945. O primeiro

⁵⁷No período imperial ocorria quase sempre nas chamadas escolas noturnas. Há alguns estudos sobre esse tipo de escola, dos quais aqui destacamos os de Ananias (2005); Nogueira (2012). Sobre os primeiros anos da república temos o estudo de Paiva (2010). Há também um estudo sobre a legislação da educação de adultos de Lopes (1987).

prestando todo incentivo às discussões e elaborações de abordagens teóricas que proporcionassem a sustentabilidade de soluções para a problemática do analfabetismo e, conseqüentemente, da educação de adultos; o segundo, complementando a ação do FNEP apelava aos países para realizar esforços no sentido de divulgar a importância da educação de adultos e de ações que dessem respaldo a essa prática.

De fato, a primeira experiência concreta de educação de adultos foi vivenciada no Estado Novo, entretanto, percebemos que a mesma “colocou de forma clara o papel político de tais programas, mostrando seu caráter ideológico e sua função potencial como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sócio-econômicas.” (PAIVA, 2003, p. 187). A Educação de Adultos, portanto, naquele período serviu como veículo de disseminação da ideologia estadonovista. Houve discussões acerca de como lançar um programa que, de fato, atendesse esse público, atentando para as especificidades e necessidades populares, entretanto, esses ideais esbarraram nos interesses maiores e voltados para os processos organizativos da escolarização formal, ou seja, toda a política destinada à educação centrou-se, principalmente, na elaboração e efetivação, nas diversas unidades da federação, das leis orgânicas. Portanto, as experiências desvinculadas da escola enquanto instituição formal foram, se não marginalizadas, pelo menos colocadas em segundo plano.

Podemos afirmar que somente após o término do Estado Novo, quando o país foi tomado por ideais democráticos é que foi trazida à tona a necessidade de enxergar “o problema da educação das massas como instrumento de construção de uma sociedade democrática.” (PAIVA, 2003, p.187). Além disso, sanar o problema do analfabetismo, ou melhor, minimizar as altas taxas de analfabetos no país, se tornou fator preponderante no período desenvolvimentista brasileiro. Assim,

[...] no período de 1937 a 1963, a movimentação em torno da educação cresceu e o que antes era considerado supérfluo agora se torna essencial. Para o ideário desenvolvimentista que foi tomando conta do país, era preciso vencer o analfabetismo, um empecilho para o desenvolvimento técnico-científico, uma doença e uma marginalização, dentro da sociedade. A zona rural até então a mais prejudicada com os descasos pela educação, a partir desse momento, recebe uma

atenção especial, tornando-se o centro das atenções dos educadores e dos poderes políticos. (MARINHO, 2008, p. 75).

Nessa nova conjuntura política e social, instalou-se o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o objetivo de discutir acerca da educação voltada para as grandes massas do país e a alfabetização destinada a elas.

RIO, 14 – Por iniciativa do professor Fioravante Di Piere, Diretor da Secretaria Geral de Educação da Prefeitura será instalada nesta capital o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos, visando dar nova orientação ao problema de alfabetização das massas, como o alto objetivo de eliminar a enorme quantidade de analfabetos no Brasil.

No referido Congresso será apresentado a discussão dos seguintes temas: “Realidade da educação dos adultos no país”; “Questões de administração escolar”; “De pessoal docente”; “Aspectos da Orientação Didática”. (A UNIÃO, 15/02/1947, p. 5)

Havia, portanto, uma lacuna no que concerne a uma estratégia educacional mais sólida que atendesse esse público, nesse sentido, “entre 1945 e 1946, a partir do apelo do INEP aos Estados para que ampliassem suas redes de ensino supletivo já com recursos federais, multiplicam-se as manifestações a respeito do problema” (PAIVA, 2003, p. 188). Em meio a essa efervescência político-educacional surgiu a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a qual buscou dar o respaldo, as condições necessárias para o funcionamento das classes destinadas a alfabetizar jovens e adultos.

A Paraíba, por sua vez, rapidamente aderiu ao movimento nacional em prol da educação de adultos. Em 1947, já fora noticiada, no *Jornal A União*, por meio de um comunicado do Departamento de Educação, as características das escolas voltadas para este fim, bem como a quota escolar de acordo com cada município do estado. Sendo assim,

1 – As escolas de alfabetização de adultos pertencem a um tipo diferente das escolas comuns. Têm o fim exclusivo de alfabetizar, não possuem classes determinadas e a sua orientação pedagógica é específica. Serão divulgadas oportunamente aos professores que as regem, instruções adequadas ao processo de ensino que se deve adotar.

2 – Funcionarão de 15 de abril a 15 de dezembro, sem caráter definitivo, dependendo a sua continuidade do rendimento pedagógico que oferecem.

3 – Serão destinadas exclusivamente a pessoas maiores de 15 anos [...].

4 – Funcionarão a noite ou a tarde conforme as necessidades locais e em dias entrecalados, com revezamento de turma.

5 – Cada classe terá um número de alunos limitado em 50, devendo ser de preferência uma para cada sexo.

6 – Os alunos receberão gratuitamente cartilhas especiais com método próprio de aplicação do qual serão inteirados os professores [...].

7 – A Paraíba coube 450 escolas desse tipo distribuídas pelos municípios [...]. (A UNIÃO, 15/04/1947, p. 3)

Diante dessa nova orientação pedagógica, que estava sendo inserida nos estados brasileiros, era necessário primeiramente realizar um levantamento acerca da necessidade dos municípios, levando em consideração a taxa de analfabetismo de cada um deles, a fim de implantar a quantidade suficiente para atender a demanda de analfabetos em cada localidade. Para tanto, ainda naquele mesmo ano, a Paraíba fez uma avaliação com base no Recenseamento Geral de 1940. O objetivo era o de tomar conhecimento acerca do contingente de analfabetos por município e a partir das informações indicar quantas escolas deveria ser instalada. O resultado do referido diagnóstico podemos observar no Quadro 5, a seguir.

Quadro 4
Demonstrativo da porcentagem de analfabetos em cada município da Paraíba e quantidade de escolas de alfabetização destinadas para cada um deles⁵⁸

MUNICÍPIOS	PERCENTUAL DE ANALFABETOS	QUOTA ESCOLAR
1 – Alagoa Grande	9,2%	8
2 – Antenor Navarro	10,1%	9
3 – Araruna	13,0%	11
4 – Areia	17,6%	15
5 – Bananeiras	21,9%	19
6 – Bonito	2,3%	2
7 – Brejo do Cruz	6,3%	5
8 – Cabaceiras	8,1%	7
9 – Caiçara	12,1%	10
10 – Cajazeiras	8,6%	7
11 – Campina Grande	45,6%	39
12 – Catolé do Rocha	9,2%	8
13 – Conceição	5,7%	5
14 – Cuité	9,1%	9
15 – Esperança	6,0%	5
16 – Espírito Santo	12,5%	11
17 – Guarabira	29,9%	25
18 – Ingá	9,6%	8
19 – Itabaiana	14,6%	12
20 – Itaporanga	8,3%	7
21 – Jatobá	4,0%	3
22 – João Pessoa	27,5%	23
23 – Juazeiro	5,6%	5
24 – Laranjeiras	11,1%	9
25 – Mamanguape	27,2%	23
26 – Monteiro	15,7%	13
27 – Patos	15,2%	13
28 – Piancó	14,0%	12

⁵⁸O demonstrativo tomou como referência os dados populacionais de cada município, naquela década, extraindo apenas as pessoas analfabetas, o que corresponde ao espaço destinado a Contagem Analfabetos, bem como o número de escolas que seriam implantadas com base nessa demanda, o que se encontra no espaço quota escolar. Por exemplo, o município de Mamanguape teria uma média de 27,2% de analfabetos, correspondendo à necessidade de fundação de 23 escolas supletivas.

29 – Picuí	7,2%	6
30 – Pilar	13,8%	12
31 – Pombal	13,1%	11
32 – Princesa Isabel	11,9%	10
33 – Santa Luzia	7,9%	7
34 – Santa Rita	14,7%	13
35 – São João do Cariri	10,4%	9
36 – Sapé	15,9%	14
37 – Serraria	9,9%	8
38 – Souza	13,5%	12
39 – Taperoá	5,8%	5
40 – Teixeira	9,2%	8
41 – Umbuzeiro	15,6%	13

Fonte: ESTADO DA PARAÍBA - D.N.E. – Serviço de Educação de Adultos, publicado no *Jornal A União*, de 15/04/1947, p. 3

OBS: No quadro original há uma informação relacionada aos percentuais totais referentes ao estado da Paraíba. Entretanto, consideramos que o mesmo não era elucidativo, dificultando, inclusive, a sua interpretação.

Com base no quadro acima percebemos que era preciso investir em programas que assistissem a massa excluída da sociedade letrada, levando em consideração os altos índices de analfabetismo. Na Paraíba, por exemplo, tivemos um total de 450 escolas supletivas a serem implantadas, uma vez que a maioria da população paraibana era analfabeta, somando um dos maiores índices de analfabetismo⁵⁹ do país. Todavia, é importante também destacar que o referido quadro traz alguns dados que podem ter sido manipulados pelo estado, já que os percentuais de analfabetos que se encontram na faixa dos 9% apresentam uma quota escolar muito distinta, por exemplo, o município de Teixeira com 9,2% de analfabetos só poderia instalar 8 escolas supletivas, enquanto que o município de Cuité com 9,1% de analfabetos teria direito a instalar 9 desse tipo. Sendo assim, podemos ver que apesar dos esforços empreendidos pelo governo, ainda era muito forte e presente os conchaves políticos que interferiam na melhoria da qualidade desse ensino.

⁵⁹Em 1940, a Paraíba encontrava-se em 4º lugar na tabela que indicava as taxas de analfabetismo de todos os estados brasileiros, ficando atrás de Goiás, Piauí e Alagoas, segundo dados do IBGE desse ano.

Posteriormente, na década de 1950, houve um movimento que tentou romper com a ideia de uma educação de adultos limitada à escolarização, pensava-se que esse tipo de ensino deveria extrapolar os muros da escola e se aproximar da população como forma de atraí-la para o conhecimento. Em meio a esse processo surgiu a CNER, “na qual se reflete a reorientação dos organismos internacionais em relação à educação de adultos analfabetos, instalando suas missões em pequenas comunidades do interior do país”. (PAIVA, 2003, p. 189)

O modelo de missões rurais se espalhou por todo o Brasil, inspirado nas missões culturais mexicanas. A proposta da educação rural mexicana se assemelhava bastante com a brasileira no que concerne ao progresso da educação no campo, nesse sentido, os dois países traziam consigo os “desafios de alfabetizar e escolarizar o povo do campo”. (MIGUEL, 2010, p. 79). As missões rurais⁶⁰, nesse contexto, se aproximavam de missões religiosas, nas quais os professores exerciam a função de verdadeiros missionários, objetivando alfabetizar a população do interior, bem como procurar novos mestres em meios aqueles já escolarizados. (MIGUEL, 2010, p. 81).

Apesar de já vir ganhando força nos anos anteriores, foi, no entanto, no ano de 1952 que podemos considerar como aquele que deu o grande salto qualitativo e quantitativo das missões rurais no Brasil. Assim sendo, foi por intermédio da CNER, que as Missões Rurais e os Centros Sociais da Comunidade se tornaram eficientes meios para que a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) alcançasse o seu objetivo, considerou inclusive, os dirigentes do INEP. (INEP, 1987, p. 241).

Foi, portanto, naquele contexto que as missões rurais atingiram a Paraíba, aderindo grande repercussão em todo o estado, no entanto, ela só veio a se efetivar em 1952, dois anos depois da primeira missão rural brasileira que foi em 1950 no município de Itaperuna, Rio de Janeiro. O *Jornal A União*, naquele mesmo ano, publicou a sua realização nos municípios do interior da Paraíba.

⁶⁰Por meio das Missões Rurais a Campanha deveria promover entre as populações do campo a consciência do valor da entre-ajuda para que os problemas locais pudessem ser resolvidos e seu trabalho se consolidava e institucionalizava através da criação de Centros Sociais de Comunidade. (PAIVA, 2003, p. 225).

A Missão Rural deverá verificar-se em maio próximo vindouro, e consiste em concentrações populares a serem promovidas nos campos, nos diversos municípios do Estado, aí sendo ministrados ensinamentos uteis e constantes do programa da educação de adultos. Será então feita exibição de filmes educativos e variados, para distração, como meio de atrair o maior interesse dos nossos camponeses. (A UNIÃO, 15/04/1952, p. 6)

Podemos inferir que as Missões Rurais fizeram parte do conjunto de ações educativas para o meio rural. Por influência dos Estados Unidos, tanto a CNER quanto a CBAR, tiveram o mesmo propósito, qual seja: instruir a população rural do Brasil e mantê-las distante das cidades, tornando-se também uma instituição auxiliar do ensino rural, nesse caso específico, auxiliando na tarefa de alfabetizar a população jovem e adulta do interior. Como já mencionado anteriormente contou com o apoio da Igreja Católica, que se tornou uma das grandes promotoras e organizadoras das referidas missões, na Paraíba. É possível perceber também que a inserção do cinema e rádio educativos esteve muito presente nessa iniciativa, como estratégia para “atrair o maior interesse dos nossos camponeses”, conforme nos ficou claro a partir da notícia acima reproduzida.

Esse foi um momento em que as missões rurais ganharam espaço como forma de inovar o ensino de adultos, extrapolando as barreiras da escola e ao mesmo tempo incrementou-a valendo-se de exibições cinematográficas e do sistema de rádio para alcançar os alunos. Foi tão forte a ênfase dada a esse ensino que

Entendeu-se o Chefe do Serviço com o Governador do Estado, de quem recebeu decidido apoio para uma renovação do pessoal, sob justo critério, em consequência dos que foram afastados os elementos sanitariamente incapazes e procedido concurso em todo o Estado para provimento dos cargos de professores do ensino supletivo. (A UNIÃO, 15/04/1952, p. 5)

Nesse sentido, a Campanha Nacional de Educação de Adultos foi alvo de inúmeras ações voltadas para a “conquista de uma outra abolição para o nosso Brasil, a extinção da ignorância”. (A UNIÃO, 25/02/1950, p. 3). Na Paraíba, no

ano de 1950, a Campanha já havia atingido 41 municípios, contando com 700 classes de emergência, tais classes apesar de não apresentarem material e estrutura adequadas funcionaram

[...] com um numero bem alto, quasi atingindo a casa de 30 mil e desse numero, 12.225 foram considerados alfabetizados, vencendo estes o primeiro “Guia de Leitura”.

Além do emprego de Cr\$ 1.534.000,00 com o pagamento de gratificações, concorreu o M.E. com livros, cadernos, lápis, jornais para os alunos dos cursos de alfabetização.

Vencido o 3º ano da Campanha, o numero de adultos alfabetizados já atinge a 28.835 maiores, capazes de muito fazerem pela nossa redenção cultural. (A UNIÃO, 25/02/1950, p. 3)

Outrossim, é importante destacarmos que mesmo antes de ser lançada no estado a ideia de missão rural, a Paraíba já mostrava indícios de que o Serviço de Educação de Adultos desempenhava sua missão, ou seja, inculcando na mente da população a obra da alfabetização como uma incumbência inadiável, de fato, como uma missão que seria não apenas responsabilidade de estado, mas de todos, levando em consideração o grave problema educacional brasileiro – de que “o analfabetismo sempre foi o pior cartão de visita do Brasil.” (MARINHO, 2008, p. 83).

Tomando como referência essa ideia de missão, o governo paraibano realizou diversos apelos a vários setores da sociedade, especialmente aqueles ligados à educação, com o objetivo de congregar forças em prol da campanha da educação de adultos.

Idêntico apelo será feito às demais autoridades das sedes dos municípios e distritos, bem assim aos diretores dos ginásios e cursos normais regionais para que os alunos das ultimas séries cooperem nesta grande cruzada de educação, alfabetizando pelo menos um paraibano. (A UNIÃO, 06/05/1950, p. 3)

Percebemos que o interesse do governo, pelo menos ao nível do discurso era o de aniquilar o problema do analfabetismo. Para tanto, parece ter utilizado todos os meios possíveis para este fim, inclusive solicitando um maior envolvimento do professorado, especialmente das normalistas para que se tornassem solidários aos planos do governo. Nesse sentido, em 1952, o

governo paraibano lançou concursos para professoras que atuariam no ensino supletivo, seguindo, portanto, em conformidade com os seus interesses. (A UNIÃO, 04/05/1952). É importante destacar que havia um “predomínio da mulher no magistério que se dedica à alfabetização de adultos, já no âmbito do pessoal discente, o caso é inverso, pois o sexo forte se apresenta com 63% do total matriculado.” (A UNIÃO, 14/08/1958, p. 5).

A Educação de Adultos foi alvo, então, de constante interesse dos professores, já que estava mostrando-se como uma área em ascensão e de investimento do estado, tanto na zona urbana como na zona rural. Nessa última, podemos inferir que a campanha foi conquistando espaço e adesão, principalmente, no interior da Paraíba, nesse ínterim, funcionaram “regularmente os cursos Supletivos de Alagoa Grande. A seleção dos professores garantiu a melhor eficiência do ensino, ao lado da melhor distribuição, pela zona rural [...]” (A UNIÃO, 30/07/1952, p. 3). No tocante à experiência do município acima mencionado, destacamos a realização de três cursos, que contou com a participação demais de 600 alunos, entre 14 e 55 anos. O curso apresentou uma frequência satisfatória, “demonstrando os alunos todo empenho em aprender as noções que lhes são ministradas.” (A UNIÃO, 30/07/1952, p. 3).

Esses dados acima mencionados reforçam a análise realizada por Marinho (2008), quando trata acerca da evolução das matrículas na área rural, no período compreendido de 1940 a 1957. Segundo o referido autor “o que nos mostra que de alguma forma as campanhas que ocorreram nesse período motivaram o ingresso dos alunos na escola, pelo menos em nível de matrículas [...]” (MARINHO, 2008, p. 99).

Nessa mesma linha de raciocínio, na Paraíba, em 1953, “mais de 40.000 alunos frequenta[ram] os cursos supletivos.” (A UNIÃO, 18/01/1953, p. 3), bem como “funcionaram 850 cursos, sendo que dêsse total, 88% estão localizados na zona rural.” (A UNIÃO, 08/06/1954, p. 6).

Vale ressaltar ainda que a Campanha de Educação se propôs a alfabetizar a população e a promover a qualificação profissional de jovens e adultos, uma vez que além de extirpar o grave problema educacional do país, havia a necessidade de lançar mão-de-obra qualificada que se adequasse as novas exigências do setor produtivo. Nesse sentido, na Paraíba, além de trazer

à baila a campanha para erradicação do analfabetismo também se promoveu cursos de iniciação profissional, aderindo as ideias nacionais. Assim, “funcionaram 4 Centros de Iniciação Profissional, nas cidades de Areia, Santa Luzia e João Pessoa e na vila de Cabedelo, com as secções de Corte, Costura, Arte Culinária, Bordado, Alfaiataria e Sapataria.” (A UNIÃO, 08/06/1954, p. 6).

Apesar de toda essa euforia baseada na Campanha de Educação de Adultos, a partir de 1956 é possível percebermos um processo de arrefecimento dos cursos para adultos na Paraíba, uma vez que podemos identificar uma queda do número de ofertas de cursos. Naquele ano funcionaram “398 e em 1957 apenas 252 cursos do Ensino Primário Supletivo (Educação de Adultos) e 6 Centros de Iniciação Profissional.” (A UNIÃO, 11/06/1958, p. 6). Em virtude dessa queda nos dados estatísticos,

reconhece-se que as Campanhas lançadas com os recursos do FNEP não mais cumpriam suas finalidades; a euforia democrática de pós-guerra desaparecera, as missões rurais não pareciam oferecer resultados satisfatórios. (PAIVA, 2003, p. 190).

Mesmo diante desse cenário, iniciativas em torno da erradicação do analfabetismo na Paraíba se fizeram presentes. Em 1961, o governador denominou de Escola Primária Noturna, a Escola Primária da Escola de Agronomia do Nordeste, em Areia. Sendo assim,

[...] teve por finalidade atender ao elevado número de crianças que, por circunstâncias especiais, somente poderiam frequentar o estabelecimento no turno da noite. Dentre tais circunstâncias, destaca-se que os alunos matriculados não vinham comparecendo às aulas com regularidade durante o dia por terem de ajudar na manutenção de suas famílias e executar pequenos trabalhos. Filhos de operários e de pequenos lavradores, somente o curso primário noturno poderia abrir-lhes caminho à instrução [...]. (A UNIÃO, 26/03/1961, p. 3).

Nesse caso específico, podemos perceber que o Estado atentou para as peculiaridades locais, adequando a educação, destinada a uma parcela da população rural do município de Areia, ao seu estilo e ritmo de vida, algo pouco presente nos anos anteriores.

Não obstante, esse declínio da euforia que percebemos a partir a partir de 1956, preocupou os governantes brasileiros que logo promoveram o *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, em 1958. Na verdade, o congresso culminou no debate emergente acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estava tramitando desde 1948, ficando estacionada no Congresso Nacional brasileiro por anos. A luta naquele momento diferenciou-se um pouco da travada pelos renovadores da educação nova, nos anos 1930, assim,

Os educadores, [...] dão alguns passos no sentido de incorporar preocupações com a rentabilidade da inversão educativa e com o atendimento dos compromissos internacionais assumidos pelo país em matéria de educação popular. Inicia-se a tecnificação do campo educacional com a introdução da idéia de planejamento da educação. (PAIVA, 2003, p. 190-191)

Segundo Xavier (2010), podemos considerar que uma das principais propostas do *II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, foi o fim dos “transplantes educacionais”, a formação de um novo educador e a substituição do discurso do professor pelo debate em grupo e a utilização de técnicas modernas de trabalho em grupos (círculos de cultura)⁶¹. Naquele momento, as campanhas, direcionadas para a alfabetização de adultos, orientadas pelo governo caíram em desprestígio e ineficiência na problemática do analfabetismo no país. No entanto, apesar disso, as políticas governamentais continuaram a se resumir na Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, dirigida pelo INEP.

As discussões geradas no referido Congresso, por sua vez, trouxeram ideias de novos intelectuais, entre eles os católicos defendiam o ensino privado no âmbito do debate da LDB. Ao mesmo tempo, Paulo Freire ganhava espaço expondo suas ideias pedagógicas, como liderança educacional do estado de

⁶¹Os Círculos de Cultura surgiram com as práticas de alfabetização de adultos instituídas por Paulo Freire, na década de 1960. A ideia de círculos veio a substituir a sala de aula ou turmas. No intuito de facilitar o processo de alfabetização, Freire utilizou a ideia da figura geométrica do círculo como um espaço para uma roda de diálogo, colocando em pauta a discussão de um tema da cultura, da sociedade em geral, eliminando a ideia de um professor que detém o conhecimento. Sendo assim, ele instigou o papel do professor como mediador do saber, num espaço onde todos ensinam e aprendem, ao mesmo tempo.

Pernambuco. Acompanhando esse movimento de efervescência educacional, o cenário político brasileiro também começou a se modificar e a partir do final dos anos de 1950, foi crescendo nas camadas populares a oposição ao governo desencadeando em 1960 a radicalização de alguns setores da sociedade. Segundo Paiva (2003, p. 192),

Volta o tema do voto do analfabeto, em alguns momentos defendido até por udenistas como meio para combater as oligarquias agrárias super-representadas no Parlamento, mas assumido como bandeira pelas esquerdas de modo geral. Entretanto, nesse clima de efervescência político-ideológica, paralelamente à defesa do voto do analfabeto, surgem diversos movimentos de educação dos adultos que pretendem já não mais apenas formar eleitores que ampliassem as bases de representação da versão brasileira da democracia liberal, mas que fossem conscientes de sua posição nas estruturas sócio-econômicas do país.

Assim, podemos considerar que uma nova onda de otimismo pedagógico surgiu nos primeiros anos da década de 1960, especialmente, cristãos e marxistas “empenharam-se em movimentos de educação de adultos que enfatizaram a importância da cultura popular e sua difusão”. (PAIVA, 2003, p. 192). Apesar dessa mudança no pensamento educacional, vinculado às práticas de alfabetização de adultos, percebemos que essa temática ou modalidade de ensino somente foi realmente retomada em meados da década de 1960, com o apoio à Cruzada ABC⁶², uma vez que apenas o Movimento de Educação de Base (MEB)⁶³ teria sobrevivido nesse meio tempo.

Destarte, inferimos que mesmo com as diversas campanhas que permearam o movimento da educação de adultos no país, o problema do analfabetismo e especialmente no meio rural persistiu, uma vez que a alfabetização e educação das massas permaneceram sendo ferramentas político-ideológicas, consideradas como veículo para “sedimentação do poder

⁶²A Cruzada de Ação Básica Cristã se instalou no país por volta de 1965, como um movimento de educação de jovens e adultos incentivado pelo movimento protestante, principalmente pelas Igrejas Metodista Episcopal, Batista, Presbiterianas e Congregacionais, sustentadas por um acordo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). A capital pernambucana foi o centro de onde as ações irradiavam-se para o Nordeste. (SCOCUGLIA, s/a, p. 2). Sobre essa temática consultar também Prestes e Madeira (2001).

⁶³Criado pela Igreja em 1961, com o apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Fonte: <http://www.forumeja.org.br/meb>, acesso em 08/07/2013.

político e das estruturas vigentes.” (PAIVA, 2003, p. 192). A real importância que deveria ser transferida para a cultura popular das massas como peça fundamental para o processo de alfabetização de adultos tanto do meio urbano quanto do rural ficou, mais uma vez, subordinada a outros interesses que redundam em uma problemática que chega até os dias atuais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos conhecer mais detidamente como se configurou a educação rural na Paraíba, no período compreendido entre 1946 a 1961, atentando para as peculiaridades que o ensino rural assumiu localmente, mantendo, todavia, um permanente diálogo com os acontecimentos nacionais relacionados com a educação no seu sentido mais amplo, objetivando perceber como as políticas educacionais destinadas ao homem do interior poderiam ou não interferir em sua fixação no campo.

Nesse sentido, como forma de empreender uma discussão mais concisa nos debruçamos, primeiramente, no debate em torno do movimento político que engloba a periodização aqui abordada, a saber: o nacional-desenvolvimentismo, no intuito de nos aproximarmos dos ideais político-ideológicos emanados tanto do poder governamental quanto do setor produtivo, em especial, do agropastoril. Tal procedimento nos ajudou a perceber como os seus interesses reverberaram em políticas públicas destinadas à população rural, especialmente, no que concerne as ações relacionadas ao desenvolvimento de uma educação voltada para o meio rural.

Destarte, percebemos que, na realidade, a periodização aqui abordada traz consigo momentos históricos que mais se assemelham do que divergem. O período compreendido como nacional-desenvolvimentista carregou consigo um modelo de educação pautada nos interesses econômicos do Estado, característica semelhante aos de outros governos anteriores. Nesse sentido, as grandes políticas destinadas à educação estiveram alicerçadas e atreladas ao processo de industrialização emergente no Brasil, por isso, percebemos muitas barreiras, dificuldades e retardamentos nas ações educacionais voltadas para o meio rural, especialmente, nas unidades da federação em que o processo de industrialização foi incipiente, como o caso do Estado da Paraíba.

Entretanto, mesmo considerando essa ênfase na industrialização emergente, não podemos desconsiderar os investimentos que foram destinados à educação agrícola e ao ensino rural, no período aqui em estudo. Uma dessas ações foi regulamentada com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que propiciou maior credibilidade a esse ramo (ou modalidade) do ensino, já que estaria assentado em bases legais. Com a

publicação da LOEA ficou estabelecida a reorganização dos cursos agrícolas, por meio de um currículo uniforme para todos os estados da federação, além da reestruturação sofridas no âmbito das escolas e do reforço à educação profissional como forma de qualificar a mão de obra no campo. Todavia, foi importante percebermos que essa também havia sido uma das estratégias adotadas pelo governo para manter o controle acerca da dualidade do ensino, uma vez que a LOEA também avigorou que todos aqueles que se enquadravam nos cursos agrícolas, deveriam permanecer nessa mesma área até o ensino superior (caso prosseguissem nos estudos), reduzindo, até certa medida, uma maior liberdade e possibilidades de procurar outras áreas do conhecimento mais “nobres”, ou seja, houve uma preocupação em formar a mão de obra qualificada para o campo, em detrimento da formação propedêutica dos filhos das elites (inclusive as agrárias) que quase sempre vinham a assumir cargos na estrutura de poder. Todo esse movimento nós pudemos acompanhar, mesmo que parcialmente neste estudo, a partir da experiência local, observando as influências que as grandes diretrizes nacionais exerceram sobre a Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros que se alinhou às mudanças nacionais. Como visto essa referida instituição exerceu muita influência no estado, no que se refere ao ensino agrícola.

Além disso, outro fator preponderante desse período foram os investimentos em torno do combate ao analfabetismo, já que era recorrente a ideia de que o homem rural deveria se adequar as novas exigências, se modernizar, sendo a problemática do analfabetismo uma preocupação dos gestores nacionais e locais, uma vez que um país com sua população predominantemente analfabeta significava sinônimo de atraso e de ignorância.

Nesse sentido, diversas foram as campanhas que se dedicaram a combater o analfabetismo no país e, conseqüentemente, na Paraíba, envolvendo ações pautadas, principalmente, em parceria do Brasil com os Estados Unidos. Destacou-se, assim, a ação da CNER, que promoveu diversos empreendimentos educativos com o intuito de qualificar o homem do campo. Nessa perspectiva, as campanhas foram mais disseminadas pelo interior, local onde o analfabetismo mantinha as suas taxas mais elevadas. No entanto, chegamos à conclusão que os interesses mais específicos das populações rurais não foram plenamente atendidos, até mesmo pela CNER que “ao realizar

seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais”. (LEITE, 1999, p. 37).

Considerando, portanto, esse contexto, entendemos que todas essas iniciativas nacionais influenciaram decisivamente nas ações que foram empreendidas, em torno do ensino rural na Paraíba, desde a ideia de um projeto de educação rural mais amplo até a sua efetivação por meio de obras que viabilizaram uma melhoria na qualidade desse ensino. Nesse sentido, foi profícua, por exemplo, a atuação do intelectual e professor Sizenando Costa na disseminação de ideias acerca de uma escola rural que, de fato, atendesse as necessidades da população interiorana local, ideias estas que logo se encontraram com o plano nacional, que foi implementado com o apoio do INEP. O plano teve como uma de suas características a construção de escolas rurais de tipo padronizadas com a intenção de dar um suporte material (arquitetônico) no sentido de melhor viabilizar uma qualidade e melhoria do ensino rural. É importante salientar que apesar de não seguir igualmente a estrutura da escola rural proposta por Sizenando Costa, o plano do INEP em torno das escolas rurais terminou por aderir algumas das suas aspirações. Todavia, não temos o conhecimento que o referido intelectual tivesse mantido algum vínculo com o referido órgão federal, o que nos induziu a pensar que havia uma ideia generalizada de que era necessário organizar culturalmente um tipo de escolarização que mais se aproximasse das particularidades daqueles que viviam no meio rural.

Assim, tais investimentos se intensificaram a partir de meados da década de 1940 quando governo federal se empenhou politicamente para garantir uma organização educacional moderna e voltada para o campo. Todavia, as escolas rurais paraibanas tiveram que enfrentar uma série de dificuldades, para além da padronização arquitetônica. Estamos nos referindo aos aspectos pedagógicos propriamente ditos, tais como, a transferência dos métodos e dos conteúdos utilizados nas escolas das cidades, especialmente nos grupos escolares. Outro entrave esteve relacionado ao tipo de formação que recebiam as/os professoras/es até então. Associado a este problema existia, também, a grande dificuldade em manter o professorado nas escolas rurais, pois este não via nelas o estímulo profissional e social para permanecer nos espaços rurais,

ocorrendo com frequência a sua transferência para escolas dos centros urbanos. Esse expressivo fluxo de professores da zona rural para a urbana na Paraíba, foi agravado pelo descaso e morosidade, no que se refere à construção das duas escolas normais rurais do estado, as quais teriam a responsabilidade de formar professores capacitados e conscientes da realidade e ritmo de vida rural.

O primeiro indício que encontramos acerca da construção dessas escolas foi no início dos anos de 1940, no entanto, até o ano de 1961 – término da periodização deste trabalho – essas escolas não teriam ficado prontas, em virtude da falta de recursos, o que acarretou o prolongamento da falta de professores com formação específica para atuarem no meio rural, formação esta que já estava acontecendo em outros estados da federação, a exemplo do Ceará e do Rio Grande do Sul que possuíam escolas normais rurais com atuação significativa, conforme evidenciamos ao consultarmos a historiografia concernente a educação rural brasileira.

Entretanto, os administradores paraibanos criaram outras estratégias para suprir essa deficiência, deslocando os professores das escolas localizadas no interior do estado para se aperfeiçoarem na Escola Rural Modelo, localizada na cidade de João Pessoa. Os cursos eram realizados no período de férias e pela a sua rapidez, acreditamos que eles não amenizaram as precárias condições pedagógicas nas quais se encontravam as escolas rurais paraibanas. Além dessas iniciativas foram também disseminadas as instituições auxiliares do ensino rural, com real destaque para os clubes agrícolas escolares que também funcionaram nos grupos escolares, normalmente localizados nos centros urbanos. O objetivo central era o de formar uma mentalidade ruralista nas crianças com a possibilidade de ser estendida aos seus familiares.

Ainda, como forma de alcançar os agricultores possibilitando uma modernização do campo, por meio de atualização das técnicas agrícolas foram lançadas as semanas ruralistas, que eram realizadas pelas instituições de ensino agrícola, especialmente, pela Escola Agro-Técnica Vidal de Negreiros e pela Escola de Agronomia do Nordeste. Através de palestras, grupos de discussão e exposições agrícolas, os agricultores, os estudantes e a comunidade em geral tinham a oportunidade de trocar experiências e aprender

como utilizar as práticas agrícolas que facilitariam o trabalho no campo, bem como elevaria o nível de instrução desse público.

Outrossim, o governo introduziu o rádio e o cinema como incremento à prática educativa, especialmente, nas ações voltadas para a população rural, seja nas escolas rurais ou mais particularmente nas iniciativas de combate ao analfabetismo a partir da educação de adultos no estado. A rádio por meio dos seus programas se fizeram presentes nas décadas de 1940 e 1950 como forma de alcançar a população adulta do interior. O cinema, por sua vez, apareceu como uma iniciativa que atrairia a atenção da população, atrelando educação e entretenimento.

Por fim, atreladas a esse movimento em torno das campanhas de alfabetização de adultos, tivemos a forte atuação das missões rurais que objetivavam levar conhecimento às populações do interior da Paraíba. Essas missões receberam forte incentivo da Igreja Católica, tornando-se, inclusive, uma maneira de inovar o ensino de adultos, uma vez que extrapolaram as barreiras da escola e ao mesmo tempo até incrementando-a. Essas missões, também, se valeram de exhibições cinematográficas e do sistema radiofônico para alcançar os alunos. No entanto, passado algum tempo logo perceberam os dirigentes educacionais que as missões rurais não alcançavam de fato aos objetivos aos quais se propunha, uma vez que se passou a ter a compreensão de a educação de adultos deveria estar atrelada ao desenvolvimento da educação popular, no sentido mais amplo. Essa nova concepção foi se avultando a partir de meados da década de 1960, com as discussões que foram fomentadas pelo intelectual e educador Paulo Freire.

É importante perceber o movimento que foi estabelecido entre o governo nacional e local, todas essas ações eram pensadas e disseminadas nacionalmente e transmitidas para os estados como parte integrante da construção do projeto de nação brasileira, com bases fortemente pautadas nos interesses econômicos, ou seja, na busca pela contenção dos graves problemas sociais que assolavam o Brasil. As mudanças e/ou as permanências políticas e educacionais mantiveram estreita relação com as expectativas dos setores da economia nacional. No entanto, é necessário levar em consideração que apesar desses planos serem elaborados nacionalmente, com o objetivo de uniformizar a educação rural, por exemplo, não podemos negar que eles foram

postos em prática a partir de certas peculiaridades, de acordo com as realidades socioeconômicas, culturais e políticas de cada estado.

Todos esses mecanismos, por nós apresentados neste trabalho, foram efetivados em prol do desenvolvimento da educação rural, contudo não passaram de iniciativas que visaram favorecer o avanço do capitalismo no campo, ou seja, propiciar mudanças nas relações produtivas rurais, no sentido de dar sustentação ao grande projeto nacional-desenvolvimentista. Enfim, percebemos que, embora os discursos defendessem uma educação que atentasse às peculiaridades das regiões e culturas rurais, as iniciativas educacionais não foram ditadas pelos imperativos pedagógicos, mas, sobretudo pelos interesses de ordem econômica e política.

Na verdade, podemos inferir que as barreiras que impedem o desenvolvimento da educação rural, no Brasil e na Paraíba, perpassam questões mais amplas que refletem decisivamente na melhoria de vida da população do campo, nos referimos ao interesse e ações voltadas para redistribuição de terras – política de reforma agrária - fato este que tem sido protelado até os dias atuais no Brasil.

Desejamos concluir este trabalho destacando, ainda, o quanto se faz necessário desenvolver outros estudos, no âmbito da história da educação, no que concerne especificamente a educação destinada ao homem rural tanto na Paraíba quanto sobre outras localidades do Brasil. Tivemos em mente o desejo da preservação da memória e da história da cultura educacional e escolar da Paraíba, uma vez que o esquecimento do nosso passado ou, até mesmo, o não interesse em conhecê-lo, contribui para a perda da nossa identidade. Nesse sentido, o que realmente nos falta, enquanto profissionais da educação, é o conhecimento mais pormenorizado da nossa própria história educacional para que possamos atuar no nosso tempo vivido não aplicando simplesmente modelos já prontos vindos de outras realidades sociais, culturais e econômicas, mas, sobretudo nos questionando: Por que as escolas do campo ainda são de baixa qualidade? Por que ainda possuímos altos índices de analfabetos? Por que os professores do campo ainda apresentam baixo nível de qualificação? Por que a educação do campo ainda é tão marginalizada pelos gestores públicos? Essas e outras questões nos fazem refletir sobre nosso passado e sobre como esses fatores se relacionaram entre si. Tais questões, por sua vez,

necessitam de estudo que aprofundem a compreensão do porque dos nossos problemas atuais. Nesse sentido, temos a convicção que aqui realizamos um pouco acerca dessa compreensão e conhecimento.

Todavia, sabemos que a produção do conhecimento histórico é sempre inacabada e que nunca será possível apreender o movimento da história na sua plenitude e inteireza, ou seja, “o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas”. (LOPES, 2001, p. 77). Assim, esperamos que este texto que ora concluímos sirva também de estímulo e fonte para que outros profissionais possam ser incentivados a pesquisarem sobre essa importante área do conhecimento. Nesse sentido, esperamos, mesmo considerando as lacunas e vazios existentes, ter contribuído para uma melhor compreensão dos processos socioculturais e educacionais relativos ao período conhecido pela historiografia brasileira como Nacional-Desenvolvimentista, tomando como referência as *peculiaridades* da educação rural paraibana.

6 REFERÊNCIAS E FONTES

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III – século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ANANIAS, Mauricéia. **A Legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo: 1834-1868**. Fontes e historiografia. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2005. (tese de Doutorado na Educação).

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). História da administração escolar no Brasil. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2010. In: ANDREOTTI, Azilde L. **A administração escolar na Era Vargas (1930 – 1945)**. Campinas, SP. Ed. Alínea, 2010.

ARAUJO, George Pedro Barbalho. **Ligas camponesas**: formação, luta e enfraquecimento. João Pessoa, 2010, p. 1 – 4. Disponível em <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/1808/1067>> Acesso em 24 de Outubro de 2012.

BACELLAR, Carlos. Uso e mal uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi **Fontes Históricas**. 2ª ed., 1ª impressão. São Paulo, SP: Contexto, 2008. (org.).

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Articulação entre desenvolvimento econômico e educação aos países latinos: educação rural no Brasil – anos cinquenta. **Revista Projeto História**, São Paulo, (32), p. 123-142, jun. 2006. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/2420/1510, acesso em 12/11/2011.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O Governo Kubitschek: desenvolvimento econômico e estabilidade política (1956 – 1961)**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1979.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (Doutorado), 2003.

BRUZZO, Cristina. Filme “Ensinante”: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Pró-posições**, v. 15, n. 1(43) – jan./abr. 2004. Disponível em <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/43-artigos-bruzzoc.pdf>, acesso em 20/06/2013.

BURITY, Luiz Mário Dantas e PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. “A Batalha da Produção”: a Escola de Agronomia do Nordeste durante a Interventoria de Ruy Carneiro (Paraíba, 1940-1945). In: **Anais Eletrônicos do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Mato Grosso, MG, 2013.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2005.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15 – 40.

CARAMARO, A. A. e ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. **Revista Brasileira Estudos Populacionais**. Brasília, 15 (2), 1998.

CARVALHO, Maria Aparecida de; CAMPOS, Maria Regina Machado de. **A educação nas constituições brasileiras: 1934, 1937, 1946, 1969, 1988**. Ed. Pontes. Campinas, SP: s/e, 1991.

CASTRO, Hebe. História Social. In: CARDOSO, Ciro Flamarion, e VAINFAS Ronaldo (orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997. p. 76 – 96.

COLAÇO, Arlindo. **Ensino atualizado**. Rio de Janeiro, DF: Grafica Mundo Espirita, 1945.

COSTA, Marcelo Luiz da e MENEZES, Alexsandra Maria dos Santos. História social: considerações para a história da educação. In: BAUER, Carlos. (org.). **Teoria da História: a educação no Brasil**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2011.

COSTA, Sizenando. **A escola rural**. Rio de Janeiro, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1941.

CRUZ, Marta Vieira. **Brasil Nacional-Desenvolvimentista (1946-1964)**. S/L; S/A. Disponível em:
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Marta_Vieira_Cruz_artigo.pdf. Acesso em 25/09/12.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.); DUARTE, Regina Duarte [et al.]. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____, **Pensadores sociais e História da Educação**. 3º ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo emergente**. Niterói, RJ: UFF/PPGE, 2006. (Dissertação de mestrado).

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. (Biblioteca da educação. série 1-escola; v. 11). p. 69-90.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 6ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1988. (Coleção Perspectivas do Homem. V. 35, série política).

_____, **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9º ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1995.

GOMIDE, Denise Camargo; SOUZA, Daniela Moura Rocha; SANTOS, Wilson da Silva. Estado e educação no período do Nacional-Desenvolvimentismo: 1945 – 1964. In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, PB: Universitária - UFPB, 2012.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1998.

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930 – 1970. São Paulo, SP: Cortez e Autores Associados, 1982.

IGLÉSIAS, Francisco. **Constituintes e constituições brasileiras**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2ª ed. rev. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2001.

KREUTZ, Lúcio. A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Entre o conformismo e a redenção: o caso da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 53-73.

LAMBERT, Jacques. **Os dois brasis**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1986.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

LEX, Ary. **Biologia educacional**. 14^a ed.(revisada e atualizada) São Paulo, SP: Editora Nacional, 1975. (Atualidades pedagógicas, v. 45).

LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. **Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a cidade: espaços de difusão dos ideais modernos (1916-1935)**. João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2010. (Dissertação Mestrado).

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: alertando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. (Coleção o que você precisa saber sobre...).

LOPES, José Loureiro. **Educação de adultos no Brasil: legislação e ideologia**. 2^a edição. Campina Grande, PB: Grafset, 1985.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

MALATIAN, Teresa. Cartas: Narrador, registro e arquivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tânia Regina (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universidade de São Francisco, 2004. (Estudos CDAPH. Série historiografia).

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a educação rural brasileira**. Brasília, DF: Universa, 2008.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 2ª Ed. João Pessoa, PB: Imprensa Oficial, 1956.

MENDONÇA, Sônia Regina de. Estado e sociedade: A consolidação da república oligárquica. In: LINHARES, Maria Yedda (Org). **História geral do Brasil**. 9ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 1990.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888 – 1931)**. São Paulo, SP: HUCITEC, 1997.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A formação do professor para as escolas rurais e as políticas de educação do homem do campo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 74 - 90.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação rural em perspectiva**

internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 19 - 51.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. “Oh! Escarneo! Tendes visto o que é a escola rural; ver uma é ver todas material e moralmente”: um estudo sobre os materiais, os métodos e os conteúdos da escola rural em Minas Gerais (1892 – 1899). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. v. 12, n. 2 (29), 288 p., maio – ago. 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy de. **Políticas “públicas” e educação do campo:** em busca da cidadania possível? S/L. 2009. Disponível em: http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_007/EDUCACAO/Pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf, acesso em 15/11/2012.

NEVES, Frederico de Castro. **Getúlio e a seca:** políticas emergenciais na era Vargas. Revista Brasileira de História, volume 21, nº 40. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n40/a06v2140.pdf>, acesso em 12/07/2012.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais (1871-1924)**. Belo Horizonte, MG: Mazza, 2012. (Coleção pensar a educação, pensar o Brasil – série estudos históricos).

NOLLI, Joana D’arc Moreira. **“O discurso do Presidente JK”:** elementos de autoritarismo na proposta de desenvolvimento e segurança. Londrina, 2005. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/52667504/analise-do-discurso-base-presidencial>, acesso em 06/10/12.

OLIVEIRA, Gleice Zaura da Costa. **Ensino Agrícola na Era Vargas:** o currículo prescrito da Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata – Outeiro – PA. Pará, 2008. Disponível em

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/630.pdf>, acesso em 27/09/2012.

PAIVA, Bruna Maria Morais de. **Escolarização na primeira república: organização e funcionamento do ensino noturno na Parahyba do Norte (1916-1931)**. João Pessoa, PB: UFPB-PPGE, 2010. (Dissertação de mestrado em educação).

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil – educação popular e educação de adultos**. 6ª edição, São Paulo, SP: Loyola, 2003.

PATARRA, Neide Lopes. **Movimentos migratórios no Brasil: tempos e espaços**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Priscilla Leandro. **Experiências educacionais na Paraíba para o meio rural (1930-1937): ações civilizadoras, profissionalizantes e disciplinadoras**. João Pessoa, PB: UFPB/CE, 2010. (Monografia do Curso de Licenciatura em Pedagogia).

PEREIRA Priscilla Leandro e PINHEIRO Antonio Carlos Ferreira. Os clubes agrícolas escolares na Paraíba (1930-1934). In: **Anais Eletrônicos do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. João Pessoa, PB: Universitária-UFPB, 2012.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados e Universidade de São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea).

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Orgs.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação), p. 133 – 159.

PINTO, Rosane Lima da Silva. **O público e o privado na educação brasileira:** do debate intelectual ao texto legal. Rio de Janeiro, 2008. (Dissertação de Mestrado). Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_rosane_lima_da_silva_pinto.pdf, acesso em 15/11/2012.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937 – 1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. **Revista Teias**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. V. 1, n. 1. s/d. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=17&path%5B%5D=19>, acesso em 07/04/2013.

PRESTES, Emília Maria da Trindade e MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **Contexto sócio-político e educação popular: o caso da Cruzada ABC**. João Pessoa, PB: Universitária – UFPB, 2001.

RIBEIRO, Maria do Carmo Ramos. Prefácio. In: COSTA, Sizenando. **A escola rural**. Rio de Janeiro, DF: Serviço Gráfico do IBGE, 1941, p. 8.

SANTOS, Erinalva Lopes dos. **Educação Feminina:** ideias e concepções da mulher veiculadas na imprensa da Parahyba do Norte (1912 – 1927). João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Ed. Autores Associados. Campinas, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.14. n. 40.

Jan./abr. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>, acesso em 12/04/2013.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. **Estado Novo, um Auto-retrato**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1983.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Rádio e educação popular no Brasil (1959 – 1967). In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charliton José dos Santos (Orgs.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação), p. 161-187.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. Tradução brasileira por uma equipe coordenada por Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Alvimar. **A Filosofia do Estado Novo**. S/L, 1939.

SILVA, Enoque Bernardo da. **História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956-1971)**. João Pessoa, PB: UFPB-PPGE, 2011. (Dissertação de mestrado em educação).

SILVA, Evelyanne Nathaly Cavalcanti de Araújo e PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Implementação e expansão de instituições auxiliares do ensino nos grupos escolares paraibanos durante o estado novo (1937-1945). In: **Anais eletrônicos do VII Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, MT: Universitária-UFMT, 2013.

SILVA, Manoel Luiz. **CAVN – Sua História em Poemas**. Bananeiras, PB: Sal da Terra, 2009.

SILVA, Mirelle Araujo da. **O lavrador: a função do jornal na formação do professor ruralista de Juazeiro do Norte**. Fortaleza, CE: Ed. IMEPH, 2011.

SOUZA, José Boaventura de. **Escola Normal Rural de Juazeiro: uma experiência pioneira**. Juazeiro do Norte, CE; IPESC, 1994. (Série Monografia, nº 03).

TEIXEIRA, Mariana Marques. **“Olha o público cansado de esperar, o espetáculo não pode parar!”: uma história da Escola Piollin e suas “experiências” educativas (1977-1984)**. João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação).

THOMPSON, Edward. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antonio Luigi e Sergio Silva. Campinas, SP: Unicamp, 2001.

VICENTE, Magda de Abreu; AMARAL, Giana Lange do. O ruralismo brasileiro e sua expressão no sul do Rio Grande do Sul no início do século XX: o caso do Patronato Agrícola Visconde da Graça. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fotografia como fonte para a historiografia educacional sobre o século XIX: uma primeira aproximação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.); DUARTE, Regina Horta... [et al.]. **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal Diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre a imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e**

institucionalização da formação de professores. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 15 - 52.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Rádio e a educação rural no Rio Grande do Sul (1940 – 1960). **História da Educação**. (UFPel), v. 15, p. 127 - 154, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/22198/12900>, acesso em 03/06/2013.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para a educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Unijuí, 2007. p. 235 - 266.

XAVIER, Wilson José Félix. **As práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé: memórias de uma luta no interior da Paraíba (1958 – 1964)**. João Pessoa, PB: UFPB/PPGE, 2010. (Dissertação mestrado em educação).

Fontes:

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. In: **Diário Oficial da União**, de 22.08.1946. Brasília, DF, 1946a.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. In: **Diário Oficial da União**, de 02.01.1946. Brasília, DF, 1946.

BRASIL. Constituição de 1946. In: **Diário Oficial da União**, de 18.09.1946. Brasília, DF, 1946b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**, de 27.12.1961. Brasília, DF, 1961.

CARVALHO, João Manoel de. Ligas Camponesas: reforma ou revolução agrária. In: **Jornal A União**. Nº 244, de 15/11/1961. p. 1.

COSTA, Sizenando. Minha homenagem a Sud Menucci – Localização das Escolas Normais Rurais. In: **Jornal A União**. Ano LVI. Nº 211, de 19/09/1948.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **A educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986)**. Brasília, DF: MEC. Vol. 1 e 2, 1987.

Jornal A União. **Ensino Rural – América Monteiro Araújo**. S/A, de 07/09/1941. (Suplemento Agrícola).

Jornal A União. **Clubes Agrícolas Escolares** – atingiram a 933 os existentes no país. Ano LII, Nº 30, de 07/02/1945.

Jornal A União. **O Cinema como força educativa**. Ano LIV. Nº 17, de 22/01/1947.

Jornal A União. **Novas Diretrizes para o Ensino Agrícola no Brasil**. Ano LIV, nº 20, de 25/01/1947.

Jornal A União. **Aprendizado Agrícola “Vidal de Negreiros”**. Ano LV. Nº 28, de 04/02/1947.

Jornal A União. **1º Congresso Nacional de Educação de Adultos**. Ano LV. Nº 38, de 15/02/1947.

Jornal A União. **A Escola de Agronomia e o plano de alimentação**. Ano LV, nº 83, de 15/04/1947a.

Jornal A União. **Escola para alfabetização de adultos.** Ano LV. Nº 83. 15/04/1947b.

Jornal A União. **A Escola Agro-Técnica e o Plano de Alimentação.** Ano LV, nº 88, de 20/04/1947.

Jornal A União. **A situação da instrução pública na Paraíba.** Ano LV. Nº 93, de 27/04/1947.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Oswaldo Trigueiro ao poder Legislativo – item Escolas Rurais.** Ano LV, nº 144, de 02/07/1947.

Jornal A União. **8ª Semana Ruralista da Paraíba.** Ano LV, nº 180, de 27/08/1947.

Jornal A União. **Diário oficial – Termo de acordo entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado da Paraíba para execução do plano de construções destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário.** Ano LV. Nº 210, de 21/09/1947.

Jornal A União. **Programa P.R.A-2 destinado ao homem do campo.** Ano LV. Nº 214, de 26/09/1947.

Jornal A União. **Ainda este ano a construção de 40 escolas normais.** Ano LVI. Nº 118, de 27/05/1948.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Oswaldo Trigueiro ao poder Legislativo – item Escolas Rurais.** Ano LVI, Nº 123 de 03/06/1948a.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Oswaldo Trigueiro à Assembleia Legislativa – item Ensino Normal.** Ano LVI, Nº 123 de 03/06/1948b.

Jornal A União. **O problema educacional na mensagem do governador.** Ano LVI, Nº 132, de 13/06/1948.

Jornal A União. **Escolas Rurais – assinado um acôrdo para a construção de mais 90 escolas neste estado.** Ano LVI, Nº 152, de 09/07/1948.

Jornal A União. **Escolas Rurais.** Ano LVI, Nº 169, de 30/07/1948.

Jornal A União. **Lei Orgânica do Ensino Primário – Cap. V – Do Ensino Rural.** Ano LVI. Nº 181, de 14/08/1948.

Jornal A União. **Os municípios e a educação de adultos.** Nº 218, de 28/09/1948.

Jornal A União. **Visita do governador ao município de Guarabira – Foto da Escola Rural de Gravatá.** Ano LVI. Nº 267, de 17/11/1948.

Jornal A União. **Quadro comparativo da distribuição de 800 prédios escolares rurais pelos municípios paraibanos, proporcionalmente à área e à população de cada município.** Ano LVI, Nº 2, de 04/01/1949.

Jornal A União. **Lei Nº 313 de 31 de Dezembro de 1948 – cria o plano de construção de prédios escolares na zona rural do estado.** Ano LVI. Nº 2, de 04/01/1949.

Jornal A União. **Lei nº 320 de 08 de janeiro de 1949 que dá organização ao ensino primário.** Ano LVI. Nº 10, de 14/01/1949.

Jornal A União. **Campanha Nacional de Educação.** nº 14, de 19/01/1949.

Jornal A União. **Lei nº 14 que cria o ensino público primário do município de Caiçara – capítulo II – Do ensino rudimentar rural.** Ano LVII. Nº 106, de 11/05/1949.

Jornal A União. **10ª Semana Ruralista e 5ª da Semente.** Ano LVII. Nº 223. 05/10/1949.

Jornal A União. **Obra Educacional das mais importantes do Continente.** Ano LVII. Nº 9, de 12/01/1950.

Jornal A União. **Campanha Nacional de Educação de Adultos.** Ano LVIII. Nº 45, de 25/02/1950.

Jornal A União. **O drama do êxodo rural.** Ano LVIII. Nº 82, de 12/04/1950.

Jornal A União. **Campanha Nacional de Educação de Adultos.** Ano LVIII. Nº 102, de 06/05/1950.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Oswaldo Trigueiro à Assembleia Legislativa – item Escolas Rurais.** (2ª secção). Ano LVIII. Nº 129, de 04/06/1950.

Jornal A União. **Mensagem do Governador José Américo de Almeida à Assembleia Legislativa do Estado – item Secretaria de Educação e Saúde.** S/A, Nº 126, 12/06/1950.

Jornal A União. **A formação do professorado rural.** Ano LIX. Nº 58, de 15/03/1951.

Jornal A União. **Mensagem do Governador José Américo de Almeida à Assembleia Legislativa do Estado – item Secretaria de Educação e Saúde.** Ano LIX, Nº 126, de 12/06/1951.

Jornal A União. **A inclusão do cinema nos processos educativos.** Ano LIX. Nº 142, de 01/07/1951.

Jornal A União. **A organização de Clubes Agrícolas nas Escolas da Paraíba.** Ano LIX. Nº 196, de 28/08/1951.

Jornal A União. **Programas de rádio para lavradores – criadores e professores rurais.** Ano LIX. Nº 207, de 19/09/1951.

Jornal A União. **O papel dos Clubes Agrícolas no aumento da produção.** Ano LIX. Nº 217, de 30/09/1951.

Jornal A União. **Semana Ruralista da Escola Agro-Técnica de Bananeiras.** Ano LIX. Nº 225, de 07/10/1951.

Jornal A União. **Índice sanitário rural.** Ano LIX, Nº 2, de 08/12/1951.

Jornal A União. **Retorno da Coluna A União Agrícola.** Ano LIX. Nº 11, de 13/01/1952.

Jornal A União. **Realidade Paraibana – A União Agrícola.** Ano LX. Nº 34, de 10/02/1952.

Jornal A União. **O problema de educação rural.** Ano LX. Nº 43, de 21/02/1952.

Jornal A União. **Semana Ruralista de Areia.** Ano LX. Nº 52, de 05/03/1952.

Jornal A União. **Primeira Semana Rural de Areia.** Ano LX. Nº 53, de 06/03/1952.

Jornal A União. **O Brasil possui uma das maiores cadeias de emissoras do mundo para transmissão de programas rurais.** Ano LX. Nº 59, de 13/03/1952.

Jornal A União. **Primeira Semana Ruralista de Areia.** Ano LX. Nº 81, de 08/04/1952.

Jornal A União. **Alma nova ao ensino de adultos na Paraíba.** Ano LX. Nº 85, de 15/04/1952.

Jornal A União. **Primeira Semana Ruralista de Areia.** Ano LX. Nº 86, de 16/04/1952.

Jornal A União. **Prosseguimento da Primeira Semana Ruralista de Areia.** Ano LX. Nº 87, de 17/04/1952.

Jornal A União. **Curso Regional de Dirigentes de Clubes Agrícolas.** Ano LX. Nº 99, de 03/05/1952.

Jornal A União. **O ensino supletivo na Paraíba – 850 distribuídos principalmente na zona rural – Primeira missão rural.** Ano LX. Nº 100, de 04/05/1952.

Jornal A União. **Escolas rurais em Sapé.** Ano LX. Nº 133, de 15/06/1952.

Jornal A União. **Centros de treinamentos de professoras rurais.** Ano LX. Nº 135, de 18/06/1952.

Jornal A União. **Curso de Especialização de professoras rurais.** Ano LX. Nº 145, de 01/07/1952.

Jornal A União. **Novas orientações aos clubes agrícolas.** Ano LX. Nº 151, de 08/07/1952.

Jornal A União. **Campanha de educação de adultos em Alagoa Grande.** Ano LX. Nº 169, de 30/07/1952.

Jornal A União. **A mulher na mobilização rural.** Ano LX. Nº 191, de 26/08/1952.

Jornal A União. **Curso de Férias para professoras do ensino rural.** Ano LX. Nº 250, de 05/11/1952.

Jornal A União. **Curso de Especialização para professores.** Ano LX. Nº 257, de 13/11/1952.

Jornal A União. **Abertas as inscrições do curso para professores rurais.** Ano LX. Nº 267, de 26/11/1952.

Jornal A União. **O funcionamento dos Clubes Agrícolas.** Ano LX. Nº 14, de 18/01/1953.

Jornal A União. **Serviço social rural.** Ano LX, Nº 20, de 25/01/1953.

Jornal A União. **O encerramento do curso de professores rurais.** Ano LX. Nº 24, de 30/01/1953.

Jornal A União. **Escola Rural no município de Itabaiana.** Ano LX. Nº 120, de 03/06/1953.

Jornal A União. **O ensino rural na Paraíba.** Ano LX, Nº 126, de 10/06/1953.

Jornal A União. **Mensagem do Governador José Américo – item Educação Rural.** Ano LX, Nº 127, de 11/06/1953.

Jornal A União. **Viajam a Belo Horizonte duas professoras ruralistas.** Ano LX. Nº 162, de 24/07/1953.

Jornal A União. **Extensão Agrícola e Rádio-Difusão Rural.** Ano LXII. Nº 82, de 11/04/1954.

Jornal A União. **Mensagem do Governador João Fernandes à Assembleia Legislativa.** Ano LXII. Nº 126, de 08/06/1954.

Jornal A União. **Mais de 30.000 homens do campo beneficiados pelas semanas ruralistas.** Ano LXII, Nº 19, de 25/01/1955.

Jornal A União. **A instalação do curso de Orientação Educacional.** Ano LXIII. Nº 28, de 04/02/1955.

Jornal A União. **Prosseguem as aulas do Curso de Orientação Educacional.** Ano LXIII. Nº 29, de 05/02/1955.

Jornal A União. **Pesquisa de profundidade nos meios ruralistas do país.** Ano LXIII. Nº 230, de 18/10/1955.

Jornal A União. **Diplomada a 2ª turma de orientadoras educacionais.** Ano LXIII. Nº 280, de 18/12/1955.

Jornal A União. **Funcionará a Escola de Aprendizado Rural.** Ano LXIV. Nº 45, de 26/02/1956.

Jornal A União. **Retomada a Campanha dos Clubes Agrícolas Escolares.** Ano LXIV, Nº 66, de 22/03/1956.

Jornal A União. **Construção do Grupo Escolar Rural** – aquisição de veículo para a Escola Vidal de Negreiros – trabalhos da ANCAR. Ano LXIV, Nº 99, de 08/05/1956.

Jornal A União. **Cooperativas Rurais.** Ano LXIV, Nº 99, de 09/05/1956.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Flávio Ribeiro Coutinho – item Educação e Cultura.** Ano LXIV. Nº 122, de 05/06/1956.

Jornal A União. **Merenda Escolar para os Municípios.** Ano LXIV. Nº 134, de 19/06/1956.

Jornal A União. **Vão em franco progresso os clubes agrícolas infantis.** Ano LXIV. Nº 201, de 13/09/1956.

Jornal A União. **Organização de Clubes Agrícolas.** Ano LXV. Nº 86, de 11/04/1957.

Jornal A União. **Clubes Agrícolas.** Ano LXV. Nº 87, de 12/04/1957.

Jornal A União. **Exposição de Trabalhos Didáticos na Escola Rural Modelo “José Américo”.** Ano LXV. Nº 191, de 27/08/1957.

Jornal A União. **Escola Rural de Lagoa Queimada, município de Taperoá.** Ano LXV. Nº 1, de 01/01/1958a.

Jornal A União. **Escola Rural de Coêlhos, município de Areia.** Ano LXV. Nº 1, de 01/01/1958b.

Jornal A União. **Plano-pilôto para o Ensino Primário na Paraíba.** Ano LXV, Nº 21 de 28/01/1958.

Jornal A União. **Apêlo aos professores de todo o país.** Ano LXV, Nº 44, de 27/02/1958.

Jornal A União. **Desenvolve-se a Campanha do Cinema Educativo.** Ano LXVI. Nº 96, de 06/05/1958.

Jornal A União. **Mensagem do Governador Pedro Gondim à Assembleia Legislativa – item educação.** Ano LXVI. Nº 125, de 11/06/1958.

Jornal A União. **Predomínio da mulher no magistério que se dedica à alfabetização de adultos.** Ano LXVI. Nº 171, de 14/08/1958.

Jornal A União. **Visita do Governador a um Grupo Escolar e a uma Escola Rural.** Ano LXVI. Nº 201, de 01/10/1958.

Jornal A União. **Curso de dirigentes de Clubes Agrícolas Escolares.** Ano LXVII. Nº 24, de 31/01/1959.

Jornal A União. **A Igreja e as Semanas Ruralistas.** Ano LXVII. Nº 36. 17/02/1959.

Jornal A União. **Professores Rurais vão perceber gratificação:** Governador enviou Mensagem à Assembléia anteontem. Ano LXVII. Nº 76, de 08/04/1959.

Jornal A União. **Gratificação aos professores.** Ano LXVII. Nº77, de 09/04/1959.

Jornal A União. **Sistema Rádio-Educativo: instalação breve.** Ano LXVII. Nº 104, de 14/05/1959.

Jornal A União. **Rádio-Educativo.** Ano LXVII. Nº 106. 16/05/1959.

Jornal A União. **Campanha Rádio Educativo distribuindo aparelhos.** Ano LXVII. Nº 107, de 17/05/1959.

Jornal A União. **Filme Educativo no Centro Social de Cruz das Armas.** Ano LXVII, de 09/07/1959.

Jornal A União. **Rádio Rural.** Ano LXVIII. Nº 27. 06/02/1960.

Jornal A União. **Clubes Agrícolas passarão a ajudar à Merenda Escolar.** Ano LXVIII. Nº 95, de 04/05/1960.

Jornal A União. **Educador católico achou bom nosso rádio educativo.** Ano LXVIII. Nº 111, de 22/05/1960.

Jornal A União. **Govêrno cria mais escolas.** Ano LXVIII, Nº 372, de 01/09/1960.

Jornal A União. **Ensino primário noturno.** Ano LXIX. Nº 66, de 26/03/1961.

Jornal A União. **Fotografia de estudantes na Semana Ruralista.** Ano LXIX. Nº 183. 27/08/1961.

Jornal A União. **Ligas Camponesas: Reforma ou Revolução Agrária.** Ano LXIX, Nº 244, de 15/11/1961.