

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – PED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

**MEMÓRIAS CALEIDOSCÓPICAS: CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLAS RURAIS
NO ESTADO DE SERGIPE (1947 – 1951)**

ARACAJU – 2016

**MEMÓRIAS CALEIDOSCÓPICAS: CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLAS RURAIS
NO ESTADO DE SERGIPE (1947 – 1951)**

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

Dissertação apresentada para defesa como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tiradentes.

PROF.^a DR.^a ILKA MIGLIO DE MESQUITA

ARACAJU – 2016

**MEMÓRIAS CALEIDOSCÓPICAS: CONFIGURAÇÕES DAS ESCOLAS RURAIS
NO ESTADO DE SERGIPE (1947 – 1951)**

RONY REI DO NASCIMENTO SILVA

Dissertação apresentada para defesa como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Tiradentes.

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita (Orientadora)

Universidade Tiradentes – UNIT

Prof.^a Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto

Universidade Tiradentes – UNIT

Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba

Universidade Estadual Paulista – UNESP

ARACAJU – 2016

S586m

Silva, Rony Rei do Nascimento
Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no Estado de
Sergipe (1947-1951) / Rony Rei do Nascimento Silva ; orientação [de] Profª.
Drª. Ilka Miglio de Mesquita – Aracaju: UNIT, 2016.

187 p. il.: 30 cm

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação)

catalográfica:
de S.M.Sampaio

1. Escola rural-primaria. 2. Configurações. 3. Sergipe-educação rural. 4.
I.Mesquita,, Ilka Miglio de (orient.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

Ficha
Marcos Orestes
CRB/5 1296

CDU: 373.68

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”
(Violeta Parra)

Agradecer, para mim é olhar pelo retrovisor do passado e ver as experiências vividas e compartilhadas. Tomo de empréstimo as palavras da folclorista chilena Violeta Parra para melhor falar sobre o meu sentimento de gratidão. Agradeço a Deus, pela minha inteligência emocional e aos espíritos de luz, que formidavelmente me trazem serenidade nos momentos de tribulação.

Aqui não posso e nem quero olvidar do que vivi, li, senti e escrevi para chegar até aqui. Todas estas páginas, que seguirão pelos olhos do leitor, foram fruto de experiências vividas e compartilhadas, no sentido benjaminiano, com amigos/as, mestres/as, colegas, família...

Quero depositar aqui os devidos méritos à minha mãe, Maria José do Nascimento, ao meu pai, Irineu Batista da Silva, e aos irmãos Rogério e Rute, que em muito contribuíram para minha formação ética/moral. Aos meus avós Raimunda (*in memoriam*) e José Araújo. Às minhas tias Ana, Inês, Feliciano, Rivanda, Conceição, Jó... Sem vocês eu não seria eu!

Entre idas e vindas muitas pessoas atravessaram meu caminho e, como diz Charles Chaplin: “Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um porquinho de nós.” Deste modo, tenho muito que agradecer, por ocasião da conclusão deste trabalho. Lembrar-se de todas é quase impossível, mas não devo olvidar de pessoas que estiveram mais próximas e por isso me estimularam a seguir nesta caminhada. Assim, vou lembrar-me de algumas pessoas, mesmo sabendo que corro o risco de esquecer-me de muitas. Minha gratidão é protuberante às minhas duas amáveis professoras, Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita e Dr.^a Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, que com sabedoria souberam direcionar meus passos e com quem aprendi que devemos zelar pela vocação intelectual.

Quero agradecer ao “menino” de Itabaianinha que mora em mim, ele é a coluna do edifício. Pertencem a ele a perspicácia e intrepidez de cavar a vida com as próprias mãos. Corroboro assim, com as palavras da cantora Elza Soares, quando questionada sobre sua origem humilde: “A menina do morro de Vila Vintém é quem me mantém viva.”

Não poderia esquecer-me dos(as) velhos(as) professores(as) das escolas rurais que ouvi, que, por diferentes motivos, foram colocados à margem da historiografia da educação.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, em especial Dr.^a Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Dr.^a Dinamara

Feldens, Dr. Cristiano Ferronato, Dr.^a Cristiane Porto, Dr.^a Vera Maria e Dr.^a Simone Amorim.

Ao meu grande amigo Joaquim Francisco Soares Guimarães, homem generoso e companheiro, com quem descobri pela dor o poder da alegria. Com diz a canção do compositor Belchior: “A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia e pela dor eu descobri o poder da alegria e a certeza de que tenho coisas novas para dizer...”

Aos meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, em especial Dilson, Gustavo, Laísa, Luzianne, Daniel, Anderson, André, Cacia, Tom, Fabrício, Marcos, Micheline, Maryluse, Kaio, Ângela, Kátia, Edilberto, Maynara. Aos amigos da vida, Tony, Vanysson, Gleidson, Eula, Erly, Raimunda, pois não há singularidade nesta produção, nem em outras.

Às amigas Jady, Daniela Félix e Val que muito me ensinaram sobre as dores/alegrias de viver.

Aos professores Dr.^a Rosa Fátima de Souza Chaloba, Dr.^a Virgínia Pereira da Silva de Ávila e Dr.^o Edvaldo Couto pelo apoio necessário para realização desta pesquisa.

Quero agradecer às instituições envolvidas, em especial a Universidade Tiradentes (Unit). Ao financiamento do CNPq e Unit.

Por fim, que a minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que mereço. Que a tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada... (Oswaldo Montenegro).

Rony Rei do Nascimento Silva.

Pensar a escola rural é pensar o homem rural...

(LEITE, 1999, p. 14)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as configurações da escola primária rural no estado de Sergipe, de 1947 a 1951. Para alcançar esse objetivo, inicialmente, compomos um quadro social do estado de Sergipe, com o intento de fazer uma análise sobre os modos de viver e trabalhar no meio rural. Em seguida, mapeamos o processo de expansão do ensino primário rural em Sergipe, que ocorreu entre os anos de 1947 e 1951, período em que José Rollemberg Leite assumiu o governo do estado. Posteriormente, buscamos analisar o tipo de escola que se constituiu enquanto tipicamente rural no estado, tendo em vista os diferentes objetivos, infraestrutura e proposta pedagógica adaptada ao meio. Por fim, interpretamos as iniciativas de formação da mentalidade agrícola, através de cursos de formação de professores. O marco cronológico da pesquisa compreende o arco de tempo 1947 – 1951. No entanto, foi necessário idas e vindas em tempos históricos anteriores e posteriores com o intento de responder aos problemas de pesquisa. O recorte temporal corresponde ao primeiro mandato do governador José Rollemberg Leite no estado de Sergipe e à política de expansão das escolas rurais do presidente Eurico Gaspar Dutra, até o início da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), datada de 1952. Para alcançar os objetivos propostos, tomamos como fonte os relatos orais de 22 professores(as) aposentados(as), de oito territórios sergipanos, segundo os pressupostos da metodologia da História Oral de acordo com Alberti (2004). Também tomamos como fontes as Mensagens de Governadores do estado, Anuários Estatísticos do IBGE, Relatórios Anuais, publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Diários Oficiais, a obra *Educação em Sergipe* de Nunes Mendonça, publicações de Acrísio Cruz, fotografias, mapas, planta baixa, entre outros. Ao analisarmos estes documentos, estabelecemos um diálogo entre teoria e evidência, nos termos de Thompson (1981). Ainda segundo este autor, o ofício do historiador não se faz sem interrogar as evidências, por isso interrogamos: Como se configurou a escola primária rural, no estado de Sergipe, no arco de tempo que compreende 1947 a 1951? Qual e como era o quadro social do estado de Sergipe no tempo definido para esta pesquisa? Como se desdobrou o processo de expansão e financiamento para o ensino primário rural? Que tipo de escola se constituiu enquanto tipicamente rural? Quais iniciativas foram tomadas para a formação de professores, tendo em vista a transformação da mentalidade agrícola? Por fim, a investigação nos possibilitou compreender que as configurações da escola primária rural se fizeram em meio a uma constante tensão entre as normas impositivas do Estado e a ação dos sujeitos, mediadas pelas condições de um e de outro dentro do processo de renovação escolar. Neste sentido, percebemos aqui que as iniciativas de políticos, educadores e intelectuais não conseguiram alcançar o objetivo proposto, uma vez que a comunidade rural possuía suas próprias concepções em relação à escola.

Palavras-chave: Escola rural. Configurações. Sergipe.

ABSTRACT

This study aims to understand the rural primary school settings in the state of Sergipe, from 1947 to 1951. To achieve this goal, initially, compose a social picture of the state of Sergipe, with the intent of making an analysis of the modes live and work in rural areas. Then we map the process of expansion of rural primary education in Sergipe, which occurred between the years 1947 and 1951, during which José Rollemberg Leite took the state government. Subsequently, we analyze the type of school that was constituted as typically rural in the state, given the different objectives, infrastructure and pedagogical approach adapted to the environment. Finally, we interpret the training initiatives of agricultural mentality through teacher training courses. The chronological framework of the study comprises the arc time in 1947 - 1951. However, it took comings and goings in earlier historical times and later with the intention of responding to research problems. The time frame corresponds to the first term of José Rollemberg Leite governor in the state of Sergipe and expansion policy of rural schools of President Eurico Gaspar Dutra, until the beginning of the Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), dated 1952. To achieve the proposed objectives, we source as oral reports of 22 teachers(as) retired(as), eight Sergipe territories, according to the assumptions of the methodology of oral history according to Alberti (2004). It also takes as sources the State Governors messages, Statistical Yearbook IBGE, annual reports, publications of the Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Official Gazettes, *Educação em Sergipe* Nunes Mendonça, of Acrísio Cruz publications, photographs, maps, floor plan, among others. In reviewing these documents, we established a dialogue between theory and evidence, according to Thompson (1981). Also according to this author, the office of the historian is not without questioning the evidence, so we question: How do you set up a rural primary school in the state of Sergipe, in the arc of time that includes from 1947 to 1951? What and how was the membership of Sergipe state in the time set for this research? As it unfolded the process of expansion and funding for rural primary education? What kind of school was constituted as typical rural? What initiatives have been taken to teacher training, with a view to transforming the agricultural mentality? Finally, research has enabled us to understand that rural primary school settings were made amid a constant tension between the impositive standards of the state and the action of the subjects, mediated by the conditions of one or the other within the school renewal process. In this sense, we see here that the political initiatives, educators and intellectuals failed to achieve the proposed objective, since the rural community had its own ideas about school.

Keywords: Rural School. Settings. Sergipe.

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS IMAGENS	13
2 TRANSFORMAR O “TABARÉU DA ROÇA” EM UM SERGIPANO CIVILIZADO: EIS A MISSÃO	32
2.1 “O sergipano cava a vida e a terra com as próprias mãos”: os modos de viver no meio rural sergipano	33
2.2 “Em terra de cego quem tem olho é rei”: assim foi lembrada a escola e a professora no meio rural sergipano	46
2.3 “Sergipe marcha na vanguarda”: os algarismos como práticas discursivas (1930 – 1947)	56
3 “GENERALIZAR, AMPLIAR E NÃO RESTRINGIR”: FACES DA EXPANSÃO	63
3.1 “218 escolas rurais construídas”: plano de expansão e financiamento para criação da escola primária rural em Sergipe (1947-1951)	63
3.2 “Preparados no amor e valorização da terra”: a apropriação do ruralismo pedagógico em Sergipe	82
3.3 A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e seus redimensionamentos na escola rural em Sergipe	91
4 ENSINO PRIMÁRIO TÍPICAMENTE RURAL NO ESTADO DE SERGIPE: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO	102
4.1 Das casas de “taipa” às escolas de alvenaria: instalações e arquitetura da escola típica rural	103
4.2 “Hortas excelentes, boas sementes e um mobiliário moderno”: a cultura material da escola primária rural em Sergipe	126
5 POR UMA MENTALIDADE AGRÍCOLA: NOVAS “SEMENTEIRAS”, PREPARADOS “SEMEADORES” E BOAS “COLHEITAS”	142
5.1 “O árduo e patriótico ministério”: a formação de professores pelas Escolas Normais Rurais “Murilo Braga” e “Sílvia Romero”	143
5.2 “Uma sacolinha com as sementes”: o fazer-se professor rural pelos cursos de treinamento e aperfeiçoamento	156
5.3 “Da educação passiva, verbalista e tradicional ao ensino moderno”: inovações e permanências dos modos de educar	170
6 IMAGENS PERCEBIDAS	182
REFERÊNCIAS	186

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do mapa de Sergipe, dividido por regiões e as fotografias dos(as) professores(as)	26
Figura 2 – Capa da mensagem do governador José Rollemberg Leite, 1950	27
Figura 3 – A fotografia datada de 1950 retrata Acrísio Cruz com uma família da zona rural sergipana	41
Figura 4 – Fotografia datada de 1950 retrata a estrada da escola rural, povoado Marcação, Rosário do Catete	45
Figura 5 – O professor Angelino Pereira de Moura na antiga Escola Rural Pedra Branca, atualmente sua residência, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe	47
Figura 6 – Escola rural Malhada do Pau Ferro, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe (Fotografia datada em 21 de abril de 1959)	49
Figura 7 – Escola rural Malhada do Pau Ferro, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe (Fotografia datada em 21 de abril de 1959)	49
Figura 8 – Distribuição das construções dos prédios escolares rurais no Brasil	73
Figura 9 – Fotografia datada de 1950 registrou a saída do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), o governador José Rollemberg Leite, o professor Robert King Hall e autoridades	78
Figura 10 – A fotografia datada de 1950 registrou o governador José Rollemberg Leite na plantação de tomates de uma escola rural	88
Figura 11– A fotografia datada de 1950 registrou o governador José Rollemberg Leite, lado esquerdo, e Acrísio Cruz, lado direito, no meio do milharal de uma escola rural	88
Figura 12 – Escola Rural Maximino Maciel na Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”	105
Figura 13 – Cultivo da terra pelos menores	106
Figura 14 – Cultivo de hortaliças pelos menores	106
Figura 15 – Vista do pátio interno de um dos grupos escolares rurais construídos em Sergipe.....	108
Figura 16 – Área coberta de um novo grupo escolar rural em Sergipe	108
Figura 17 – Distribuição das escolas primárias tipicamente rurais, grupos escolares rurais e a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”	110
Figura 18 – Modelo da Planta enviada pelo Inep aos Estados	113
Figura 19 – Fotografia datada de 1950, a qual registrou uma escola isolada no meio rural ..	116

Figura 20 – Fotografia da década de 1950, a qual registrou Acrísio Cruz e comitiva em viagem para o interior	117
Figura 21 – Acrísio Cruz e José Ribeiro Filho visitando uma escola rural	118
Figura 22 – Fotografia da década de 1950 registrou Acrísio Cruz contemplando a escola rural no povoado Lagoa de Dentro, município de Arauá, localizado no Sul Sergipano.....	119
Figura 23 – Fotografia da década de 1950 registrou uma das visitas de Acrísio Cruz em uma das mais de 218 escolas rurais implantadas no governo de José Rollemberg Leite.....	124
Figura 24 – Fotografia da década de 1950 registrou a vista da escola rural e da pista	124
Figura 25 – Fotografia datada de 1950, mostra Acrísio Cruz (no centro) com estudantes e professora de uma escola rural comportando enxadas para os trabalhos nas hortas.....	133
Figura 26 – Fotografia datada de 1950, mostra Acrísio Cruz acompanhando o trabalho dos alunos de escola rural.....	134
Figura 27 – Fotografia datada de 1950, mostra os alunos na horta da escola rural, sob o olhar de Acrísio Cruz	136
Figura 28 – Fotografia datada de 1950, mostra alunos regando as hortas nas adjacências da escola rural no estado de Sergipe	137
Figura 29 – Fotografia de 1950, mostra o cultivo da horta na escola rural, sob as vistas da professora	137
Figura 30 – Modelo de escola normal rural difundido pelo Inep em 1950	147
Figura 31 – Professoras rurais com arado movido a tração animal em 1950	157
Figura 32 – Professoras rurais em aula prática com o professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho em 1950	158
Figura 33 – Professoras rurais em aula prática com animais em 1950	158
Figura 34 – Professoras rurais em aula teórica sob o olhar atento de Acrísio Cruz, sentado no canto direito	161
Figura 35 – Professoras rurais em curso de treinamento realizado em 1950, ao centro Acrísio Cruz e José Rollemberg Leite	165
Figura 36 – Acrísio Cruz em grupo de professoras rurais em 1950	165
Figura 37 – Acrísio Cruz explica o programa das escolas rurais ao Bispo de Aracaju, D. Fernando Gomes, sob o olhar do Monsenhor Carlos Carmélio Costa	172
Figura 38 – Hasteamento da bandeira do Brasil em uma escola rural	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes dos professores(as), dos territórios, dos municípios e das escolas rurais..	24
Quadro 2 – Escolas rurais construídas em Sergipe entre 1947 a 1951.....	66
Quadro 3 – Relação do mobiliário escolar, de residência e material distribuídos em escolas rurais do Estado.....	130
Quadro 4 – Relação do mobiliário escolar e de residência distribuídos em sete grupos escolas rurais e escola normal rural de Itabaiana.....	131
Quadro 5 – Movimento de aquisições de materiais adquiridos para o Serviço de Educação Rural com o auxílio dos serviços especializados.....	135
Quadro 6 – Repostas obtidas por Nunes Mendonça (1958).....	140
Quadro 7 – formação dos(as) professores(as) envolvidos na pesquisa.....	151

LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

ETR – Escola Típica Rural

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

HISTEDBR/PB – Diretório de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba

Inep – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

OEA – Organização dos Estados Americanos

PPGED/UFS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Sergipe

Seplan – Secretaria de Estado do Planejamento, Habitação e do Desenvolvimento Urbano de
Sergipe

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPI – Universidade Federal do Piauí

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 PRIMEIRAS IMAGENS

A verdade histórica talvez possa ser comparada a um caleidoscópio: os historiadores diversos e sucessivos escolhem e sintetizam, servem-se de metáforas, formulam perguntas específicas, servem-se de fontes e técnicas diferentes. Ela é um sentido atribuído ao vivido [...]. (REIS, 2007, p. 11-12).

Instantes de memórias, pedaços de histórias. Pequenos fragmentos que se movimentam no aproximar-se e distanciar-se que, pelo mover-se, formam inusitadas imagens. Luzes de lembranças e sombras de esquecimentos se deslocam de forma inesperada para compor curtas memórias vividas. Dos tantos giros e gestos apresentam, a cada momento, novas combinações. Assim é um caleidoscópio. Apropriamo-nos da metáfora para articular as multiplicidades de memórias e documentos. Tais nos deram a ver as configurações da escola primária rural no estado de Sergipe.

O historiador e filósofo José Carlos Reis comparou a verdade histórica a um caleidoscópio, talvez porque os historiadores a reescrevem continuamente. Foi com esta concepção de verdade histórica que buscamos compreender as configurações da escola primária rural no estado de Sergipe, de 1947 a 1951. Para alcançar este objetivo, inicialmente compomos um quadro social do estado de Sergipe, com o intento de fazer uma análise sobre os modos de viver e trabalhar no meio rural. Em seguida, mapeamos o processo de expansão do ensino primário rural em Sergipe, que ocorreu entre os anos de 1947 e 1951, período em que José Rollemberg Leite assumiu o governo do estado. Posteriormente, buscamos analisar o tipo de escola que se constituiu enquanto tipicamente rural no estado, tendo em vista os diferentes objetivos, infraestrutura e proposta pedagógica adaptada ao meio. Por fim, interpretamos as iniciativas de formação da mentalidade agrícola, através de cursos de formação de professores.

A dissertação que ora se apresenta, ***Memórias caleidoscópicas: configurações das escolas rurais no estado de Sergipe (1947 – 1951)***, tem sua origem em dois projetos de pesquisa: *Memória oral da educação sergipana*¹, do qual por três anos (2011, 2012 e 2013)

¹ O projeto de pesquisa “guarda-chuva” *Memória oral da educação sergipana* foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Raylane Andreza Dia Navarro Barreto. O projeto está dividido de acordo com os territórios sergipanos perfazendo um total de oito subprojetos. O objetivo era compreender como se constituíram os modos de educar de educadores atuantes no território sergipano. Para tanto foi necessário mapear os educadores mais idosos e de maior representatividade na área educacional; identificar as práticas escolares, próprias do tempo e do espaço escolar; e analisar a cultura de escola que fora produzida nas instituições educativas das regiões do estado de Sergipe. O propósito era possibilitar a produção de saberes e entendimentos acerca dos modos de educar e dos métodos de ensino, fomentando interações e trocas no âmbito da pesquisa e do conhecimento, envolvendo instituições de ensino, grupos de pesquisas, discentes, docentes e pesquisadores relacionados a áreas afins. O

fui pesquisador de Iniciação Científica, e *História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)*². Nesta pesquisa, os resultados de tais projetos foram conjugados para compor nossa investida. Ambos se unem pelo olhar da perspectiva regional, que ofereceu novas possibilidades de análise, fez ressoar especificidades desconhecidas, dinâmicas singulares e deu visibilidade a outros atores sociais costumeiramente esquecidos nos estudos históricos.

Queremos aqui “contar” outra história. Contudo, para nós apresentaram-se algumas nebulosidades, pois imagens turvas foram se formando na medida em que olhávamos para o campo de pesquisa. Tais imagens tornaram-se turvas pelas poucas pesquisas sobre a história da escola primária rural. Ávila (2013a) e Damasceno e Beserra (2004) em seus estudos corroboram esta evidência. Assim, visualizamos ausências que nos levaram a iniciar nossa busca da história da educação primária rural. Essa busca não é solitária, mas partilhada com outros pesquisadores, a exemplo de Rosa Fátima de Souza, que em seus estudos nacionais e comparados evidenciou a permanência de algumas lacunas no campo da História da Educação, como a raridade de estudos sobre a história da educação primária rural. Tais ausências fizeram com que a pesquisadora continuasse a investigação no projeto intitulado *História da escola primária rural no estado de São Paulo (1931 – 1968): Circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar*³.

referido projeto se encontra finalizado e dele resultaram: 3 dissertações de mestrado concluídas, 3 em andamento, 2 capítulos de livros, 7 artigos publicados em periódicos e mais de 50 em eventos científicos. O projeto foi financiado pelo CNPq. Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES. N. 18/2012. Nº do processo 405366/2012-4. O projeto também contou com bolsas de Iniciação científica PIBIC/CNPq e PROBIC/Unit.

² O projeto *História da escola primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961)* foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rosa Fátima de Souza. O projeto consistiu em uma pesquisa de vertente comparada sobre a história da escola primária no Brasil, no período de 1930 a 1961, estruturado em quatro eixos de investigação, a saber: a) a análise da institucionalização da escola elementar para a população infantil envolvendo a atuação dos Poderes Públicos, por meio de programas, reformas educacionais e expansão do ensino e as diferentes modalidades de escolas primárias existentes nas zonas urbanas e rurais; b) o exame da organização pedagógica das escolas primárias com ênfase nos métodos de ensino; c) o estudo da cultura material escolar; d) a problematização das representações sociais sobre a escola elementar. A pesquisa teve por objetivo produzir uma interpretação densa, sistemática e integradora sobre a educação pública primária. Para tanto, a pesquisa comparada foi utilizada enquanto recurso de análise e interpretação de modo a explicitar as similitudes e as divergências presentes nas formas de produção, apropriação e circulação da escola nas várias regiões do país. A equipe foi composta por 37 pesquisadores doutores pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias Instituições de Ensino Superior no país. O projeto envolveu as seguintes instituições: Unesp/Araraquara – unidade sede; UFAC, UFAM, UFPB, UFPI, UFMA, UFRN, UFS, UFBA, UFRJ, UFF, UFMG, UFU, Unicamp, UFMG, UFMT, UFMS, UFG, UFPR, UEM, Unit/SE, PUC-PR, UDESC, UFPel. Dentre os pesquisadores e instituições envolvidas, destacamos a participação da Prof.^a Dr.^a Ilka Miglio de Mesquita, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED – Unit) no projeto. Processo n. 480387/ 2010-9.

³ Este projeto de pesquisa objetivou reconstituir a história do ensino primário rural no estado de São Paulo, no período de 1931 a 1968, tendo em vista a articulação entre a circulação e apropriação de referenciais estrangeiros, as políticas dos governos do estado para o ensino primário rural e aspectos da cultura escolar. Pretendeu-se analisar a circulação de ideias e propostas para a educação rural, integrar a abordagem política com a perspectiva da cultura escolar de modo a estabelecer um referencial para pesquisas equivalentes, cotejar

Procuramos estabelecer uma definição em meio à polissemia de nomenclaturas que envolve o termo educação rural. Pinho (2008), motivada pelo interesse de refletir sobre as perspectivas do tema da história da educação rural no campo da história da educação, realizou um levantamento dos trabalhos que tomaram como objeto de estudo o tema, publicados em eventos de história da educação entre os anos de 2000 a 2007. Após o mapeamento e análise, a autora apontou alguns problemas em diferenciar escola rural, ensino rural e educação rural. Expressões como “educação rural”, “educação de sentido ruralista”, “educação no campo”, “escola rural de ensino de primeiras letras”, “escola de ensino rural”, “escola rural”, “escola campesina”, “ensino rural”, “ruralização do ensino”, “ensino regular no meio rural”, “pedagogia rural” aparecem nos trabalhos, grosso modo, como sinônimos. Portanto, assim como Souza (2014), devolvemos a escola rural ao seu tempo e lugar e optamos por utilizar o termo educação rural, embora no debate atual evite o uso do termo.

Para além de revelar os equívocos de nomenclatura, Pinho (2008) evidenciou deformidades metodológicas nos trabalhos pesquisados, a saber: o não esclarecimento do recorte temporal da pesquisa, a ausência de indicação das fontes, e, sobretudo, a fragilidade do diálogo com outros autores da historiografia mais abrangentes. Damasceno e Beserra (2004) também mapearam e discutiram o conhecimento produzido no campo da educação rural, entre os anos de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar um “estado da arte” neste campo de investigação. Tais autoras concluíram que a produção de estudos que se dedicam a entender a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras ainda é tímida. Assim, estudos mais amplos, que incorporassem dados quantitativos e qualitativos a respeito da história da educação rural brasileira, fariam diferença para ampliar o conhecimento sobre o tema.

Ainda sobre a escassez de estudos sobre o tema, conforme um levantamento feito por Ávila (2013a), das 5.948 pesquisas de Doutorado em Educação abrigadas no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) no período de 2000 a 2009, somente 165 apresentaram como tema a educação rural, o que equivale a 2,77% da produção total, e, desta, grande parte concentrada em diferentes áreas do conhecimento como História, Geografia, Sociologia, Agronomia, Economia, entre outras.

Dos trabalhos encontrados em circulação na área, destaco a tese *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921 – 1952): uma abordagem comparada*,

aspectos da cultura escolar de diferentes tipos de escolas rurais existentes no estado no período delimitado para a pesquisa – escolas isoladas, granjas escolares, grupos escolares e escolas típicas rurais – e reunir, organizar e disponibilizar fontes de pesquisa sobre a escola primária rural. Tal projeto contou com o financiamento da Fapesp nº 2012/08203-5. Com vigência 01/08/2012 a 31/07/2014.

de autoria de Virgínia Pereira da Silva de Ávila, concluída em 2013, na Unesp/Araraquara. Neste trabalho a pesquisadora analisou o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual (São Paulo e Santa Catarina), no período de 1921 a 1952. Para tanto, apoiou-se na seleção de documentos comuns (mensagens de governadores, relatórios, decretos, regulamento de ensino, revistas de estatísticas, revista brasileira de estudos pedagógicos e obras de época), por meio dos quais buscou comparar e relacionar os dados concernentes às formas de organização e funcionamento do ensino primário rural, tais como: duração do curso, período escolar, programas, métodos, modelos educativos e expansão do ensino.

Outros trabalhos nos auxiliaram a situar e a fazer uma reflexão sobre a temática no conjunto da produção historiográfica do Nordeste. Sobressaíram trabalhos produzidos em alguns estados, a exemplo do Piauí, Pernambuco e Paraíba. Dentre eles, destaco a dissertação de mestrado de Maria do Perpetuo Socorro Castelo Branco Santana, intitulada *A Constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970*, defendida em 2011, na Universidade Federal do Piauí (UFPI). A autora traçou por objetivo analisar as políticas educacionais para o meio rural piauiense nos anos de 1940 a 1970, buscando apreender como essas políticas educacionais reverberaram na constituição da rede escolar primária rural no Piauí. Para alcançar o objetivo proposto a pesquisadora utilizou-se de documentos oficiais, a saber: mensagens de governadores, diários oficiais, relatórios da secretaria de educação, dados do censo demográfico e jornais. Tais fontes ainda foram somadas a entrevistas temáticas, segundo os pressupostos metodológicos da História Oral, com professores, alunos, ex-políticos e moradores dos municípios do Piauí. Com a realização desta pesquisa, a autora chegou à conclusão de que, como forma de conter a população rural no seu meio, foram implantadas políticas educacionais baseadas na construção de prédios escolares e na qualificação de professores primários.

Entre os trabalhos em circulação, destacamos a dissertação de mestrado de Maria Diana de Andrade Lima, *Escola típica rural em Pernambuco: arquitetura, espaço escolar e proposta pedagógica (1940/1960)*, concluída em 2004, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisadora se deteve em analisar a relação entre a arquitetura e a proposta pedagógica de um modelo de Escola Típica Rural (ETR) implementado na década de 40 do século passado, em Pernambuco, como parte de um projeto nacional de expansão do atendimento escolar. Para alcançar o objetivo proposto a autora se debruçou em acervo de arquivos, bibliotecas, órgãos governamentais, palestras informais e entrevistas com ex-

professores, ex-alunos, pessoas da comunidade em que se localizavam as escolas, profissionais planejadores e construtores de seu espaço, bem como visitas aos antigos prédios escolares, considerados tipicamente rurais. Ao final da pesquisa a estudiosa concluiu que o modelo de Escola Típica Rural sofreu modificações para se adaptar às transformações sociais e econômicas e a uma nova proposta pedagógica.

Antonio Carlos Ferreira Pinheiro, pesquisador que se dedicou a entender a era das escolas rurais primárias na Paraíba, entre os anos de 1935 a 1960, empreendeu alguns estudos sobre a temática. Entre os anos de 2010 e 2011 coordenou ao projeto intitulado *Escolarização para a moral, o civismo e o nacionalismo: os grupos escolares e as escolas rurais, espaços para a difusão dos ideais estadonovistas na Paraíba (1937 – 1945)*. O projeto de pesquisa encontrava-se vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais especificamente ao Diretório de Estudos e Pesquisas História da Educação da Paraíba (HISTEDBR/PB). O professor se propôs a analisar o processo de implantação de políticas educacionais nos anos de vigência do Estado Novo observando a sua dimensão social, cultural e principalmente política que marcou um período de autoritarismo, quando muitos direitos civis foram suspensos, no Brasil e especialmente na Paraíba. Atualmente o pesquisador tem voltado os seus interesses de pesquisa para projetos que se desdobram desta temática.

No estado de Sergipe, alguns pesquisadores publicaram artigos científicos que traziam algumas compreensões sobre a escola primária rural, a exemplo do professor Miguel André Berger, quando escreveu “*O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz*”. O autor utilizou-se da abordagem biográfica para reconstruir a trajetória do professor Acrísio Cruz. Também destacamos o trabalho “*Robert King Hall, o INEP e as escolas rurais do estado de Sergipe*”, escrito pelos autores Jorge Carvalho do Nascimento e Adriana Mendonça Cunha, ambos ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS).

Ao percebermos essas zonas lacônicas direcionamos nossa investigação sobre as configurações da escola primária rural. Partimos do pressuposto de que a expansão do ensino primário rural ocorreu de maneira mais acentuada no Brasil entre 1930 e 1970. Em tal período foram implantadas políticas de escolarização voltadas para construção de escolas e melhoria da educação na zona rural. Tal avanço é resultado de acordos entre o governo federal e os estados, com base na Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946). Tal iniciativa visou especialmente estruturar e dar maior organicidade a este tipo de escolarização. Somam-se a essa, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de

janeiro de 1946), cujo objetivo principal era prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.

Tomando de empréstimo a análise estatística realizada por Souza e Ávila (2014), pode-se conjecturar que em meados dos anos 1930 aproximadamente 77,04% da população vivia na zona rural, contra 22,96% na zona urbana.⁴ Dos 759.424 alunos matriculados nas 18.420 escolas primárias rurais, 592.869 as frequentavam regularmente. A diferença entre matrícula e frequência correspondia a 167.073 alunos – dados relativos aos anos de 1935 a 1937.⁵

Embora houvesse um maior contingente populacional no meio rural, as iniciativas governamentais empreendidas na Primeira República privilegiaram as zonas urbanas. Segundo Souza e Ávila (2014), o problema da educação rural começou a ser debatido nos anos 20 e tornou-se objeto de interesse do Estado na década de 1930. Na Constituição de 1934, o ensino rural foi posto enquanto direito social sendo previsto orçamento anual específico para o seu custeamento. As políticas educacionais destinadas à educação rural estiveram atreladas, naquele momento, ao projeto autoritário do governo de modernização da sociedade brasileira. Neste sentido, a educação rural foi entendida enquanto um mecanismo de contenção do fluxo migratório, de saneamento do interior e de formação técnica (PAIVA, 1989; ÁVILA, 2014).

No estado de Sergipe, a expansão das escolas primárias rurais se deu de forma mais acentuada no governo de José Rollemberg Leite⁶ (1947-1951). Fato que Barreto (2007), historiador sergipano, considerou ser uma verdadeira revolução no ensino público primário, com a construção de mais de 200 escolas rurais por todo interior do estado. Tal processo se desenvolveu no contexto de estreitamento das relações entre o Brasil e os Estados Unidos no pós-Segunda Guerra. Preocupados com a possibilidade de avanço do comunismo, os Estados Unidos promoveram uma contínua aproximação com os países da América Latina. Neste sentido, a partir de 1946, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que era um órgão do Ministério da Educação, iniciou a implantação de um projeto de expansão e

⁴ Cf. Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: Tip. do Departamento de Estatística e Publicidade, 1936.

⁵ Cf. Brasil. Repertório estatístico do Brasil situação cultural. Rio de Janeiro: IBGE, 1941, ano 5, separata.

⁶ José Rollemberg Leite (1912-1996) nasceu em Riachuelo em 19 de setembro de 1912. Formado em Engenharia pela Escola de Minas em Ouro Preto, em Minas Gerais. Exerceu as atividades profissionais de engenharia, aliando-as com as de professor concursado do Ateneu, onde assumiu as cadeiras de Física e Matemática. Foi Diretor do Departamento de Educação e de Estradas e Rodagens. Com a redemocratização de 1945 aliou-se no Partido Democrático Social (PSD). Disputou e venceu a eleição de 1947, de modo que governou Sergipe em duas ocasiões: de 1947 a 1951 e de 1975 a 1979. Em ambas deu uma significativa contribuição à educação, criando escolas de nível médio e superior, criando o ensino rural, levando ao interior as licenciaturas de curta duração, ampliando, enfim, a presença do Poder Público estadual, instrumentalizada para oferecer o ensino universalizado. A este respeito, ver Barreto (2007).

melhoria do Ensino Primário Rural. Esse projeto foi elaborado na gestão do educador Lourenço Filho⁷, porém só foi implantado na gestão do educador piauiense Murilo Braga⁸, que esteve à frente do órgão de 1945 a 1952. Nesse período, o Inep perdeu o caráter de Instituto de Pesquisa, ao assumir o papel de Diretoria do Ensino Primário e Normal. (SANTANA, 2011).

Na corrente época, o país passou por um processo de reformas educacionais empreendidas pelo governo do então presidente Eurico Gaspar Dutra, que pretendia preparar o Brasil para se tornar uma nação desenvolvida em fina sintonia com os preceitos de progresso e civilização. Foi dentro deste contexto que se desdobrou um projeto em âmbito nacional de criação de escolas rurais por todo interior do país. Segundo Cunha e Nascimento (2014): “Buscava-se dar a essas escolas rurais o papel de agente civilizador das populações do campo, cabendo a elas promover uma aprendizagem que atendesse às novas necessidades nacionais.” (CUNHA; NASCIMENTO, 2014, p. 2). Além disso, buscava-se ofertar a uma maior parcela da população brasileira uma educação formal para combater os altos índices de analfabetismo da época.

Por certo, o projeto de intensificação das escolas rurais em Sergipe contou com a participação de diversos educadores brasileiros e estrangeiros, ganhando proeminência o professor norte-americano Robert King Hall⁹, da Universidade de Columbia, e o professor

⁷ Lourenço Filho titulou-se professor em 1914 pela Escola Normal Primária de Pirassunga e, mais tarde, concluiu seus estudos na Escola Normal da Praça da República em 1917. No início da sua trajetória no estado de São Paulo, trabalhou em alguns órgãos ligados à imprensa, a saber: O Estado de São Paulo e a Revista do Brasil, nesta última sob a direção de Monteiro Lobato. Em 1925, bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo. Começou sua carreira como professor do grupo escolar no interior, mas não demorou a assumir, já na capital, a cadeira de Psicologia na Escola Normal. Em 1922, foi convidado para dirigir a Instrução Pública no Ceará, onde conduziu a reforma do ensino primário. Foi, em seguida, diretor da Instrução Pública em São Paulo, chefe de gabinete de Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, diretor e professor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro a convite de Anísio Teixeira, e, posteriormente, da Faculdade Nacional de Filosofia e da Universidade do Brasil. Esteve à frente da Diretoria Nacional de Educação, quando, então, coordenou a criação e organização do Inep, sendo seu primeiro diretor. A esse respeito, ver Gil (2012).

⁸ Murilo Braga de Carvalho formou-se Bacharel em Direito em 1937 pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, mas não se dedicou à carreira de advogado. Foi professor e diretor do Instituto de Educação, assistente da cadeira de Psicologia Educacional, assistente de seleção pessoal do Conselho Federal do Serviço Público Civil. Trabalhou no Ministério da Guerra dos Estados Unidos. Em 1946, com o fim do Estado Novo, Murilo Braga substituiu Lourenço Filho na direção do Inep, organizou o Plano de Construção Escolar para todo o Brasil. Faleceu aos 52 anos de idade, vítima de desastre aéreo, em 29 de abril de 1952, quando era Ministro o Dr. Simões Filho e presidente da República Getúlio Vargas. A esse respeito, ver Lima (2002).

⁹ O professor norte-americano Robert King Hall foi um mestre de renome da Columbia University. Especialista em Educação Comparada, trabalhou no pós-Segunda Guerra, em missões culturais, financiado pelo governo norte-americano, com o objetivo de estudar os sistemas educacionais de diversos países, na Ásia e América do Sul. A colaboração desse professor, como a de outros especialistas americanos com experiência em educação rural, era parte dos acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos. Tal relação esteve atrelada desde 1945, quando os governos brasileiros e americanos assinaram o acordo que criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Robert King Hall também era formado em Direito e Linguística, tendo estudado nas universidades de Michigan e Harvard. Sabia falar português e espanhol fluentemente,

Murilo Braga, que se encontrava na direção do Inep. Vale ressaltar, a parceria com o Departamento de Educação do Estado, representado pelo professor Acrísio Cruz¹⁰. A idealização de tal modelo de escola preconizava a residência do professor na região próxima à escola, ou mesmo anexa a ela. Deveria ser uma construção simples e bem elaborada, que servisse de modelo para as famílias da comunidade, mas com cuidado de não transparecer superioridade ao restante da população. Sobre os aspectos arquitetônicos das escolas rurais, destacou Barreto (2007):

A Escola Rural, por exemplo, juntava sala de aula, multisseriada, como a moradia da professora, em dois cômodos principais, enriquecidos com uma área entre eles, que servia para a recreação. Construída em um pequeno terreno, a Escola permitia aos seus alunos um contato com a terra, a família da professora, pequenas plantações e animais de pequeno porte. (BARRETO, 2007, p. 351).

É sobre as configurações dessa escola rural, à qual se referiu Barreto (2007), que investimos nossos interesses de pesquisa. Para tanto, elegemos o marco cronológico da pesquisa, que compreende o arco de tempo 1947 – 1951. No entanto, foi necessário idas e vindas em tempos históricos anteriores e posteriores com o intento de responder aos problemas de pesquisa. O recorte temporal dessa pesquisa corresponde ao primeiro mandato do governador José Rollemberg Leite no estado de Sergipe e à política de expansão das escolas rurais do presidente Eurico Gaspar Dutra, até o início da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), datada de 1952. Entendemos que com a referida Campanha houve uma mudança de foco na política de educação primária rural.

chegando a escrever textos e relatórios nestes idiomas. Voltado para a área da educação, Robert King Hall buscou, durante sua carreira, realizar pesquisas em diversos países, para conhecer de perto seus sistemas educacionais e organização dos mesmos. Em todos os país pelos quais passou, desenvolveu vários trabalhos, palestras e estudos, sendo convidado, por diversas vezes, a colaborar com reformas educacionais empreendidas pelos governos locais. A esse respeito, ver Ávila (2013a) e Cunha (2015).

¹⁰ Acrísio Cruz estudioso das questões educacionais, assumiu a direção do Grupo Escolar General Siqueira aos 25 anos de idade, passando depois para o Grupo Escolar Dr. Manoel Luís, localizado na Praça da Bandeira. O professor é conhecido pelos seus estudos no campo da Psicologia e das novas concepções pedagógicas, este educador empreendeu estudos originais, apresentando-os na Segunda Reunião da Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental do Nordeste Brasileiro, que se concretizou no período de 20 a 25 de outubro de 1940, em Aracaju. Em outubro de 1941, Acrísio deixou a direção do grupo escolar e passou a exercer o cargo de assistente técnico geral do Departamento de Educação até 1942, técnico em Educação (1943), e por cinco vezes consecutivas o cargo de Diretor do Departamento de Educação, entre os anos de 1944 e 1950. Nesse período presidiu e integrou comissões, representou o estado em organismos nacionais e internacionais. Como diretor da Instrução Pública no governo de José Rollemberg Leite, manteve contatos com especialistas do Inep, entre eles Anísio Teixeira e Murilo Braga, apoiando seus projetos de educação rural. Recebeu apoio para construção de escolas rurais e a Escola Normal Rural, depois denominada Escola Normal Murilo Braga (Itabaiana), destinada à formação de professores para o meio rural. A este respeito, ver Berger (2011).

Assim sendo, nesta dissertação, que se insere no campo da História e Historiografia da Educação, tomamos como fonte os relatos orais de 22 professores(as) aposentados(as), de oito regiões sergipanas. Chegamos até eles(as) por intermédio do projeto de pesquisa *Memória Oral da Educação Sergipana*. Tais personagens, até então, não são sujeitos conhecidos, pois se tratam de professores(as) que se apropriaram apenas dos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo no antigo Curso Primário, nos desolados cenários rurais do estado de Sergipe. Em muitos casos suas linguagens contêm erros semânticos e sintáticos, próprios de boa parte dos seus conterrâneos e contemporâneos.

Nossa história de vida não pode ser reproduzida sem movimentos, que deslocam figuras, refletores e ângulos que irão compor imagens da vida passada. Uma entrevista de História Oral não é exceção neste conjunto. Foi pelo posicionamento do nosso caleidoscópio que pudemos captar multiplicidades de narrativas, entre mosaicos, combinações, cores... Para realizar nossos giros metodológicos, seguimos as experiências realizadas por Alberti¹¹ (2012). Segundo ela: “Deve ser importante, diante do tema e das questões que o pesquisador se coloca, estudar as narrativas dos entrevistados acerca do assunto analisado. Ou mais precisamente: tais narrativas devem ser, elas mesmas, objeto de análise.” (ALBERTI, 2012, p. 160). Deste modo:

As narrativas na história oral (e não só elas) se tornam especialmente pregnantes, a ponto de serem ‘citáveis’, quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos informam sobre a realidade. É neste momento que as entrevistas nos ensinam algo mais do que uma versão do passado. Nem todas apresentam essas possibilidades, mas quando apresentam, podem se tornar ricos pontos de partida para a análise. (ALBERTI, 2004a, p. 89).

Para compreender o que cada narrativa trouxe consigo, precisamos ter claro para quem ela se destina. Portanto, não basta considerar o enunciado; é preciso fazer a reflexão sobre as condições da enunciação. É evidente que as entrevistas de História Oral compõem parte das fontes do historiador, contudo, é preciso que esse faça a reflexão sobre a re-construção de suas fontes. Tal exercício não se restringe às fontes orais, mas na análise de documentos impressos, de fotografias, de jornais, de decretos, entre outros. O aspecto central, aqui, é o do contexto de produção das fontes históricas. Nas palavras de Alberti (2012), o conhecimento histórico é conhecido pelas fontes que temos – ou melhor, pelas perguntas que fazemos às fontes que temos. Não há outra maneira de nos aproximamos do passado. Por certo, a entrevista de

¹¹ Atualmente coordenadora de Documentação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas.

História Oral é, sem dúvida, um momento único, com circunstâncias únicas, que produzem resultados únicos. Eis algumas instruções sobre a metodologia da História Oral deixadas por Alberti (2012):

Em primeiro lugar, documentam como o entrevistado, ou a entrevista, quer ser visto(a), ou o que ele(a) quer falar para nós. Documentam também a relação de entrevista, que se estabelece entre nós, os entrevistadores, e eles(as), os(as) entrevistados(as). Documentam ainda a narrativa se constituindo. É no momento da entrevista que o diverso, o irregular e o acidental entram numa ordem, dada pelo entrevistado e pela presença ou pela ação dos entrevistadores. (ALBERTI, 2012, p. 164).

Assim, como Alberti (2012) preferiu o termo “narrativa” em detrimento do termo “versão”, optamos pelos termos “entrevista”, “narrativa” ou “relato”. Preferimos por considerar que “versão” é algo muito particular, que também tem um tom de reivindicação da verdade. Deste modo, para além de uma versão do passado buscamos narrativas, no sentido benjaminiano do termo. Tal definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivido. “Aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que os ouvintes podem receber com proveito”. (GAGNEBIN, 1999). Por certo, ouvintes e narradores se unem no objetivo comum de conservar o que foi narrado. De modo que: “O narrador retira o que ele conta da experiência: da sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN, 2012, p. 217). Contudo, na sociedade capitalista se produz um aglomerado de informações que são consumidas velozmente e, assim as narrativas tradicionais beiram o declínio. Sobre a diferença entre informação e narrativa, esclareceu Benjamin:

A informação só tem valor no momento que ela é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se esgota jamais. Ela conservará suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de desdobramentos. (BENJAMIN, 2012, p. 220).

Fomos movidos pela experiência de ouvir as narrativas dos(as) 22 professores(as), que recorreram ao acervo de toda uma vida, que não incluiu apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência do outro e do ouvinte. Gagnebin (1999), em *História e narração em Walter Benjamin*, faz uma reflexão sobre a decadência das experiências, evidenciada na modernidade com o fim da narração tradicional e, de maneira mais ampla, a nossa crescente incapacidade de contar/ouvir. Segundo a autora, Benjamin não escapa, às vezes, a um tom

nostálgico, tom comum, aliás, à maioria dos teóricos do “desencantamento do mundo”, quando evoca as “comunidades” de outrora nas quais a memória, palavras e práticas sociais eram compartilhadas por todos (GAGNEBIN, 1999, p. 56). Sobre as experiências vividas transmitidas pela narrativa, esclareceu:

A experiência se inscreve em uma temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai para filho; continuidade e temporalidade das sociedades ‘artesaniais’ diz Benjamin em ‘O narrador’, em oposição ao tempo deslocado e intercortado e entrecortado do trabalho no capitalismo moderno. (GAGNEBIN, 1999, p. 57).

O trabalho com as narrativas dos(as) professores(as) nos possibilitou escrever uma espécie de *history from below*, ou seja, uma história vista de baixo. Neste enfoque, as experiências históricas dos homens, das mulheres e das crianças comuns ganharam espaço (BARRETO; MESQUITA; SILVA, 2012). Deste modo, por uma história da educação “vista de baixo”, buscamos nas memórias de 22 professores(as) parte dos elementos para compreender as configurações da escola primária rural em Sergipe. As entrevistas foram concedidas nas residências dos(as) professores(as) entre os anos de 2011 e 2015, em regiões do estado de Sergipe. Para tanto, lançamos mão de roteiros semiestruturados, seguindo o modelo do geral, específico e parcial de acordo com Alberti (2004b).

Para tal empreendimento, “ouvimos contar” as narrativas de 22 professores(as). O Quadro 1 dá a ver o nome dos(as) entrevistados(as), os territórios do estado de Sergipe, os municípios, seguido dos nomes das escolas rurais que ensinaram:

Quadro 1 – Nomes dos professores(as), dos territórios, dos municípios e das escolas rurais

Professores(as)	Territórios e Municípios	Denominação da escola
Maria Luiza Barbosa da Silva	Alto Sertão sergipano – Poço Redondo	Escola rural “Sebastião Marques”
Maria Lima Santos Aragão	Alto Sertão sergipano – Gararu	Escola rural “São Mateus da Palestina”
Maria Dagmar Menezes	Alto Sertão sergipano – Nossa Senhora da Glória	Escola rural “Nossa Senhora da Glória”
Valdete Alves Oliveira	Alto Sertão sergipano – Monte Alegre de Sergipe	Escola rural “Monte Alegre de Sergipe”
Odete Vieira dos Santos	Médio Sertão sergipano – Aquidabã	Escola rural “Sítios Novos”
Angelino Pereira de Moura	Médio Sertão sergipano – Feira Nova	Escola rural “Malhada Pau Ferro”
Maria Ducineia Souza Santos	Médio Sertão sergipano – Feira Nova	Escola rural “Feira Nova”
Maria José Santos Freitas	Baixo São Francisco – Telha	Escola rural “São Pedro”
Josefa de Andrade Fontes	Centro Sul sergipano – Santa Luzia Itanhí	Escola rural “Botequim”
Maria Lizete Araújo da Silva	Leste sergipano – Japaratuba	Escola rural “Patioba”
Josefina Sotero Santos Teles	Leste sergipano – Rosário do Catete	Escola rural “Pedro Gonçalves”
Rosalina Venceslau dos Santos	Agreste central sergipano – Macambira	Escola rural “Tapera”
Maria de Lurdes Barreto	Agreste central sergipano – Nossa Senhora de Aparecida	Escola rural “Maniçoba”
Maria Alaíde de Meneses	Agreste central sergipano – Ribeirópolis	Escola rural “Ribeirópolis”
Etemízia Ramos Batista Andrade	Grande Aracaju – São Cristóvão	Escola rural “Bica dos Pintos”
Maria José de Carvalho Eleotério	Grande Aracaju – São Cristóvão	Escola rural “Rita Cacete”
Maria do Carmo Fontes da Silva	Centro-Sul sergipano – Riachão do Dantas	Escola rural “Carnaíba”
Raimunda Alves dos Santos	Centro-Sul sergipano – Poço Verde	Escola rural “Cruzeiro”
Laudicéia Rodrigues Cerqueira	Sul sergipano – Arauá	Escola rural “Lagoa de Dentro”
Elionalda de Souza Reis	Sul sergipano – Indiaroba	Escola rural “Convento”
Maria Lita Silveira	Sul sergipano – Umbaúba	Escola rural “Umbaúba”
Acinete Almeida Bispo	Sul sergipano – Umbaúba	Escola rural “Umbaúba”

Fonte: Projeto “Memória Oral da Educação Sergipana”.

Tais narrativas pertencem ao projeto de pesquisa *Memória oral da educação sergipana*, que congrega em seu acervo digital 145 entrevistas de história de vida, com professores(as) com idade de 57 a 103 anos. Dessas selecionamos apenas 22 entrevistas¹², e

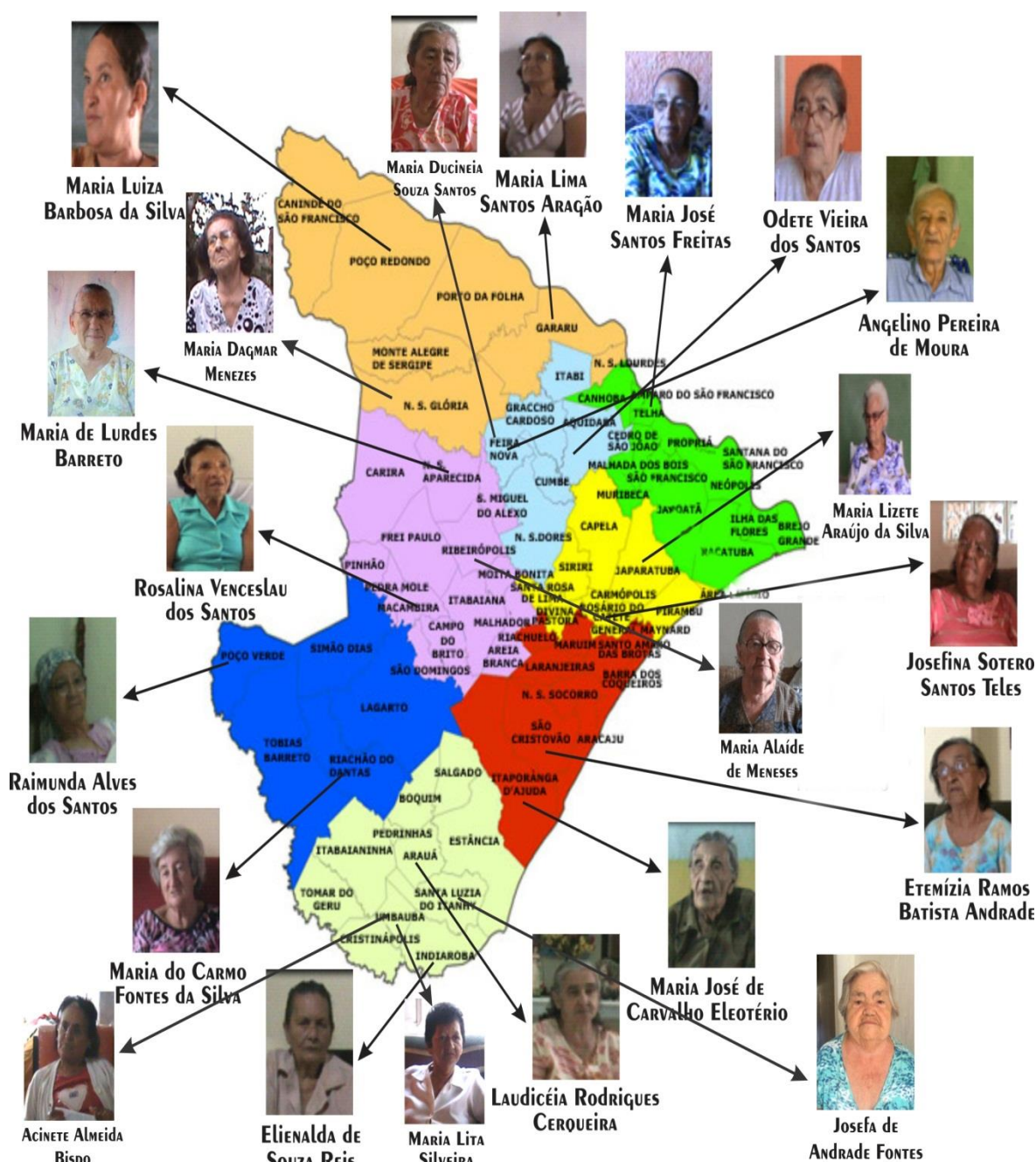
¹²As entrevistas foram cedidas pelos professores, a partir da Carta de Cessão de direitos, dispondo sobre os direitos e deveres do entrevistado, bem como o esclarecimento, sobre uso das entrevistas para fins de pesquisa acadêmica. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Tais foram devidamente transcritas em Microsoft

para operacionalizar este recorte, optamos por entrevistados(as) que foram professores(as) em escolas rurais, no mínimo dois de cada região. Tivemos predileção pelos professores(as) mais velhos¹³ e que melhor narraram sobre o tema. Portanto, trabalhamos com a metodologia de pesquisa da História Oral, com recortes temáticos mais específicos. Por certo, nas 145 entrevistas de história de vida dos professores(as) é possível fazer diversos recortes temáticos, que versam desde a infância até o tempo presente da narrativa, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.

Word 2010, sua duração soma aproximadamente 32 h/s. Estas se encontram armazenadas no acervo digital, que constituirá o “Centro de Memória da Educação Sergipana”, somadas às outras 129 entrevistas audiovisuais decorrentes dos demais subprojetos.

¹³ Ecléa Bosi, em sua obra *Memória e sociedade: lembrança de velhos*, traz no título o termo velho. A autora opta por preservar esta denominação em detrimento de novas nomenclaturas. Segundo ela, o termo idoso, enquanto um eufemismo, apenas serve para reforçar preconceitos. A utilização destas mitigações leva a um caminho que vê a velhice sob um aspecto negativo, a começar pela criação destas novas palavras. Assim falar de “velhos” é não perpetuar pré-noções consensuais; contudo, se mostra como uma tarefa hercúlea, já que essas novas definições perpassam todo o inconsciente de forma sutil e quase homogeneizadora. A este respeito, ver Bosi (1995).

Figura 1 – Ilustração do mapa¹⁴ de Sergipe, dividido por regiões e as fotografias dos(as) professores(as)



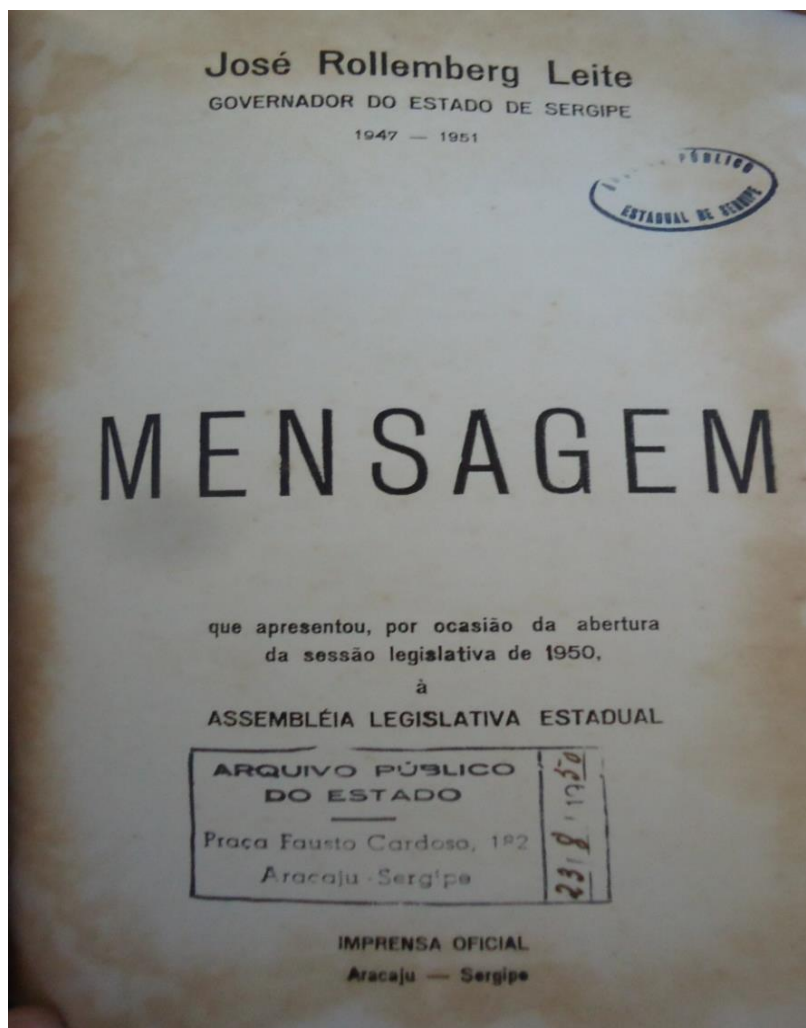
Fonte: Projeto “Memória Oral da Educação Sergipana”.

Também tomamos como fontes os documentos dispostos no Arquivo Público Estadual de Sergipe¹⁵. Foram utilizados para a realização deste estudo as Mensagens¹⁶ de

¹⁴ Optamos por utilizar a divisão territorial atual do estado de Sergipe. O estado faz divisa com Alagoas ao norte, Bahia ao sul e oeste, e Oceano Atlântico ao leste, sendo dividido em oito regiões delimitadas a partir da divisão feita pela Secretaria de Estado do Planejamento, Habitação e do Desenvolvimento Urbano de Sergipe (SEPLAN), em 2008, a saber: alto sertão sergipano (laranja); médio sertão sergipano (azul fraco); baixo São Francisco sergipano (verde); leste sergipano (amarela); agreste central sergipano (roxo); grande Aracaju (vermelho); centro-sul sergipano (azul escuro); sul sergipano (cinza). Tais regiões contemplam 75 municípios.

Governadores do estado, Anuários Estatísticos do IBGE, Relatórios Anuais, publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), Diários Oficiais, a obra *Educação em Sergipe* de Nunes Mendonça, publicações de Acrísio Cruz, fotografias, mapas, planta baixa, entre outros. A Figura 2 ilustra a capa de mensagem de José Rollemberg Leite, datada de 1950:

Figura 2 – Capa da mensagem do governador José Rollemberg Leite, 1950



Fonte: Arquivo Público Estadual de Sergipe.

¹⁵ O Arquivo Público Estadual de Sergipe (APES) está localizado na Praça Fausto Cardoso, nº 348. Bairro: Centro. CEP: 49015-000 – Aracaju/ SE.

¹⁶ As mensagens são divididas por tópicos, tal como uma prestação de contas do governo para a população. Grosso modo, as mensagens encontram-se repartidas da seguinte maneira: uma capa, com especificação de quem assinava o documento; data e local; administração pública; questões do legislativo provincial; eleições; administração da justiça; tesouraria provincial; mesas de rendas; instrução pública; obras públicas; polícia; saúde pública. A este respeito, ver Silva, Jesus e Kinchescki (2010). Dentre os tópicos apresentados, nos detivemos àqueles referentes à instrução pública, sobretudo, quando se reportava à educação rural.

Ao analisarmos esses documentos, estabelecemos um diálogo entre teoria e evidência, nos termos de Thompson (1981). Ele nos alertou: “Não a voz do historiador, e sim a sua (dos fatos) própria voz, mesmo que o que podem ‘dizer’ e parte de seu vocabulário sejam determinados pelas perguntas feitas pelo historiador” (THOMPSON, 1981, p. 40). Deste modo, as fontes não podem “falar” enquanto não forem “interrogadas”, pois sem perguntas permanecem mudas. Recorremos a Thompson (1981) para estabelecer um diálogo entre conceito e evidência, pois é nesse diálogo que a prática histórica se funda. Em suas palavras:

A prática histórica está, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daquelas que as suportam, à luz desse ajuste. (THOMPSON, 1981, p. 54).

Por certo, a história não oferece laboratório de verificação experimental, oferece evidências, pois o interrogador é a lógica da história e o interrogado é a evidência. Com isso, “cada idade, ou cada praticante, pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou pode trazer à luz novos níveis de evidência”. (THOMPSON, 1981, p. 51). Neste sentido, o conhecimento histórico se modificará de acordo com as designações de cada sexo, cada nação, cada classe social. O referido historiador tomou de empréstimo as palavras do filósofo francês Jean-Paul Sartre para encorpar sua teoria: “A história não é ordem. É desordem: uma desordem racional. No momento mesmo em que mantém a ordem, isto é, a estrutura, a história já está a caminho de desfazê-la” (THOMPSON, 1981, p. 48). Nesta direção as fontes orais, escritas e iconográficas foram revisitadas pelo diálogo entre conceito e evidências.

Por certo, o ofício do historiador não se faz sem interrogar as evidências, por isso interrogamos: Como se configurou a escola primária rural, no estado de Sergipe, no arco de tempo que compreende 1947 a 1951? Qual e como era o quadro social do estado de Sergipe no tempo definido para esta pesquisa? Como se desdobrou o processo de expansão e financiamento para o ensino primário rural? Que tipo de escola se constituiu enquanto tipicamente rural? Quis iniciativas foram tomadas para a formação de professores, tendo em vista a transformação da mentalidade agrícola? Estas perguntas movimentaram nossa pesquisa.

Optamos operar com as categorias de análise de “cultura escolar” e “práticas escolares”. Esta primeira, para além de ser uma categoria de análise, tem-se tornado um campo de investigação na história da educação brasileira. A produção de pesquisas no referido campo tomou diversas faces nos últimos 20 anos, não somente no que diz respeito a aspectos teóricos-metodológicos, mas sobretudo com a introdução de novos temas. Nos anais dos Congressos Brasileiros de História da Educação e dos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, é possível encontrar inúmeros trabalhos vinculados com a pesquisa acerca da cultura escolar. Para Dominique Julia (2001), a cultura escolar pode ser traduzida por:

Um conjunto de normas que definem os saberes a ensinar e as condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, saberes e práticas estão ordenadas de acordo com as finalidades que podem variar segundo as épocas, as finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional, os agentes que são obrigados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em obra os dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores. (JULIA, 2001, p. 15).

Julia (2001) nos faz um convite para despertar o interesse sobre as práticas cotidianas e sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da “caixa preta” indica um caminho para adentrarmos no particular da escola, recusando estudos essencialmente externos, que consideram apenas os aspectos legais/normativos da escola. Julia (2001) fez a análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o leva a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária (FARIA FILHO et al., 2004). Carvalho (2003) nos esclareceu sobre a investigação que prima por entender a cultura escolar não apenas pelos dispositivos que a normatiza, mas também pela multiplicidade de novos agentes e suas táticas de apropriação. Em suas palavras:

O conceito de cultura escolar é mobilizado, pondo em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar, de transmissão cultural. Pondo em foco tais práticas, o conceito põe em cena, também os dispositivos que as normatizam, definindo os tecidos onde elas se inscrevem: dispositivos de organização do tempo e do espaço escolar; dispositivos de normatização de saberes a ensinar e das condutas a inculcar. Mas, o conceito põe, também, em cena uma multiplicidade de novos agentes – professores, inspetores, diretores de escola, alunos etc. – e suas táticas de apropriação. (CARVALHO, 2003, p. 261).

Por certo, os sujeitos praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir dos espaços que estão inseridos, das posições que ocupam e dos papéis que assumem. Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), ao realizarem um mapeamento das apropriações que foram feitas da cultura escolar, no campo da história da educação brasileira, concluíram que tais práticas “não visam apenas à operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações” (FARIA FILHO et al., 2004, p. 151). Por estas palavras, podemos conjecturar que tais práticas são concebidas como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. Estes estudiosos esclareceram:

De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas por muitos pesquisadores (Carvalho, 1998; Faria Filho, 2000; Vago, 1999; Paulilo, 2002) como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio, como convém a Certeau (2000, p. 100), que tem sido citado por muito desses estudiosos das práticas escolares. (FARIA FILHO et al., 2004, p. 151).

O estudo das práticas escolares, aqui é considerado pedra de toque da renovação de estudos históricos em educação, por isso miramos o olhar para o interior das escolas rurais, para detectar as suas especificidades e as práticas dos seus atores. Definidos os ângulos teóricos e metodológicos da investigação, passa-se à sua estrutura.

O presente empreendimento de pesquisa desdobra-se em cinco seções, sendo a primeira a introdução/primeiras imagens. Na segunda, “Transformar o ‘tabaréu da roça’ em um sergipano civilizado: eis a missão”, compomos uma narrativa histórica sobre os modos de vida e de trabalho do homem rural sergipano. Tivemos a intenção de compor o quadro social do estado de Sergipe, sobretudo do meio rural. Para tanto, mobilizamos as narrativas dos(as) professores(as), o discurso do educador sergipano Nunes Mendonça, Mensagens de Governadores, letras de músicas, literatura de cordel, fotografias, entrevistas, entre outras fontes, tendo em vista a reflexão sobre as presenças e ausências da escola primária rural no meio rural.

Na terceira seção, “‘Generalizar, ampliar e não restringir’: faces da expansão”, mapeamos o processo de expansão do ensino primário rural em Sergipe, que ocorreu entre os anos de 1947 e 1951, período em que José Rollemberg Leite assumiu o governo do estado. Para tanto, operamos com as Mensagens de Governadores, Anuários Estatísticos do IBGE,

publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), fotografias, entre outras fontes. Neste sentido, analisamos a apropriação do pensamento ruralista no estado de Sergipe por parte de políticos e educadores, bem como as transformações e redimensionamentos no período pós 1952, com o início da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Na quarta seção, “Ensino primário tipicamente rural no estado de Sergipe: entre o prescrito e o vivido”, buscamos analisar que tipo de escola se constituiu enquanto tipicamente rural no estado de Sergipe, tendo em vista os aspectos da cultura escolar e das práticas escolares estabelecidas no exterior e no interior dessas escolas. Deste modo, trazemos para dentro do texto elementos arquitetônicos e materiais que juntos conformam o ensino típico rural em Sergipe. Para tanto, lançamos mão de algumas fontes, a saber: narrativas dos(as) professores(as), Mensagens de Governadores, publicações do Diário Oficial de Sergipe, entrevista com o técnico agrícola José Ribeiro Filho, publicações de Acrísio Cruz, fotografias, mapa, planta baixa, entre outros. Operamos no sentido de tencionar os elementos prescritivo-normativos de seus regulamentos, que reverberam aspectos da organização e funcionamento da escola primária tipicamente rural em Sergipe.

A quinta seção, “Por uma mentalidade agrícola: novas ‘sementeiras’, preparados ‘semeadores’ e boas ‘colheitas’”, traz os esforços governamentais de transformação da mentalidade agrícola e o modo como a comunidade escolar recepcionou tais ideias. Partimos do pressuposto, que para haver mudança da mentalidade exigia-se a construção de um(a) novo(a) professor(a), sobretudo, formados(as) pelas Escolas Normais Rurais. Aqui cotejaremos alguns discursos e narrativas sobre como deveria ser a formação de professores com uma cultura escolar específica para o meio rural sergipano, em especial, pela Escola Normal Rural Murilo Braga, em Itabaiana, e os cursos de treinamentos e aperfeiçoamento intensivos destinados a professores rurais, tendo em vista as inovações e permanências dos modos de educar desses(as) professores(as).

2 TRANSFORMAR O “TABARÉU DA ROÇA” EM UM SERGIPANO CIVILIZADO: EIS A MISSÃO

Conto o que me aconteceu
 Com nove anos de idade
 Todo tabaréu da roça
 Fui pra escola na cidade
 Com dona Benigna Lima
 Tirei o curso primário.
 [...]

Ainda estudei três anos
 Estou falando a verdade
 Penso que sou brasileiro
 Dentro da sociedade
 Por quando nada o nome
 Faço com capacidade.
 [...]

No ano de 31
 Eu tinha quinze aninhos
 Meu pai já tinha terreno
 Pelo nome de Campinhos
 Disse ele: eu vou levar para roça
 Preciso de Luizinho.
 (ANDRADE, 2000, p. VI).

O “tabaréu”¹⁷ da roça”... Eis a expressão usada pelo cordelista sergipano Luiz Cardoso de Andrade¹⁸ para contar sobre si e sobre seu lugar de origem. Tal denominação conjuga a relação entre o homem e o meio onde vive, pois afirma o seu pertencimento ao lugar e as relações que ali se estabelecem. O cordelista teve sua infância não muito diferente da maioria das crianças do meio rural sergipano, nos anos de 1930, que deixavam o curso primário pelo trabalho na roça. Com isso, o ato de assinar o próprio nome fez com que Luiz se considerasse um brasileiro.

A figura do “tabaréu da roça” perpassou pelo imaginário social enquanto um sujeito tímido, roto, que trabalhava de maneira isolada, com técnicas e métodos arcaicos e somente para o sustento da família, o novo projeto de sociedade tinha por missão transformar essa figura “brasileirinha da silva” em um novo homem. Monarcha (2009) ressalta a intervenção de sanitaristas e de outros pertencentes à inteligibilidade brasileira nas campanhas de

¹⁷ No Brasil existem múltiplas expressões: caipira (Centro-Sul); tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador (Nordeste); sitiano e seringueiro (Norte); colono e caboclo (Sul).

¹⁸ O cordelista Luiz Cardoso de Andrade, 95 anos, pode ser descrito como homem simples, nascido e criado em cidades pacatas do interior de Sergipe, no início do século XX, e que traz consigo, como ele mesmo diz, “o dom” de contar e escrever suas reminiscências. Considerado um produtor cultural, isto porque foi nos seus cerca de 50 cordéis que ele enalteceu a cultura popular sergipana, expressando a si e aos outros, bem como o seu lugar e o seu tempo. A este respeito, ver Barreto, Mesquita e Silva (2012).

saneamento e transformação do homem inculto e rude em um novo sujeito civilizado. Para tanto, fazia-se necessário uma reforma no corpo social do país, com isso:

Arvorados em conhecedores do país aflito, intelectuais, cientistas e políticos exaltavam a posse do saber dotado de poder de cura dos males que afligiam a nação. Daí por diante, a imagem do sertão insulado e doentio, acoplada aos índices de analfabetismos, iria compor o quadro histórico e o repertório de argumentos que anunciavam a urgência da reconstrução social pela confiança na educação e na saúde, considerados em si elementos de higidez (MONARCHA, 2009, p. 105).

A ideia médico-social que colocava o Brasil enquanto doente e necessitado de educação, como pormenorizou Monarcha (2007), foi idealizada por diferentes políticos, educadores e intelectuais, que tomaram para si a missão de socorrer o país da ignorância, da incivilidade e da doença e transformá-lo em uma unidade nacional com sujeitos educados, disciplinados física e moralmente, corroborando, assim, para o progresso do país. Deste modo, a missão de transformar o “tabaréu da roça” em um homem civilizado era da escola rural. Com isso, cotejaremos alguns aspectos referentes às condições de vida do trabalhador rural sergipano, tendo em vista caracterizar o homem do meio rural pelas narrativas dos professores, bem como pela obra *Educação em Sergipe*¹⁹, de Nunes Mendonça²⁰.

2.1 “O sergipano cava a vida e a terra com as próprias mãos”: os modos de viver no meio rural sergipano

Todo o trabalho econômico que movimenta a vida sergipense tem sido feito à base do esforço individual. O sergipano sempre viveu desajudado. Cava a vida à terra com as próprias mãos. E, tímido, cresce arrimado no

¹⁹ *Educação em Sergipe*, obra publicada em 1958, foi resultado de uma encomenda do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) que necessitava de um levantamento acerca da escola, professor e aluno primário, bem como da organização administrativa da educação em Sergipe. Entendendo que o objeto da programação do Inep era o conhecimento das tendências, recursos e práticas educacionais nas diferentes regiões do país, Nunes Mendonça resolveu dar ao texto maior dimensão e profundidade. Tal empreendimento de pesquisa é hoje uma referência para os que se dedicam ao estudo da História da Educação Sergipana, sobretudo na década de 1950. Este trabalho amparou-se na interlocução com diversos intelectuais do Estado, nacionais e estrangeiros. Entre os vários nomes com quem dialogou constam os de Sebrão Sobrinho, Carvalho Lima Júnior, Mário Cabral, Fernando Porto, Jorge de Oliveira Neto, José Cruz, Felte Bezerra, além de Durkheim, John Dewey, William Kilpatrick, Chaparéde, Ferrière, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. A este respeito, ver Souza (2000).

²⁰ José Antônio Nunes Mendonça, além de escritor e jornalista, foi também professor catedrático do Instituto de Educação Rui Barbosa (IERB). Foi membro fundador do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) em Sergipe e deputado estadual, função que exerceu entre os anos de 1951 – 1954 tendo como pontos principais de sua atuação política o seu interesse pelas questões do funcionalismo e escola pública deste Estado. A este respeito, ver Souza (2000).

próprio esforço, sem sacar, para progredir, ao crédito incerto de rendimentos futuros. (MENDONÇA, 1958, p. 54).

Escolhemos as palavras acima para abrir essa seção, não por simplesmente serem escritas por José Antônio Nunes Mendonça, em sua obra *A educação em Sergipe*, mas por descrever os modos de viver e de trabalhar dos sergipanos no meio rural. Segundo recenseamento de 1950, Sergipe contava com 644.361 habitantes, dos quais 488.792 residiam no meio rural (MENDONÇA, 1958, p. 21). A maior parte da população sergipana dedicava-se aos labores agropastoris, inclusive crianças em idade escolar. Como conta Raimunda Alves dos Santos, de 83 anos, sobre suas experiências vividas no povoado São Domingos, município de Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano: “Na nossa região, toda moça trabalhava de enxada. Todo mundo ficava sapecado do sol, as moças botavam um chapéu na cabeça, aquela mangona comprida e iam pra roça.” (Raimunda Alves dos Santos, 2012). A narrativa se complementa à de outra professora, Raimunda Maria de Jesus, 83 anos. Em suas memórias de infância ressurgiram o trabalho da roça, no povoado Maria Angola, município de Tobias Barreto, por volta de 1940:

Meu pai era lavrador, minha mãe também. Nasci em um lugar chamado Maria Angola, município de Tobias Barreto, mas Maria Angola é roça. Depois dos sete anos de idade, ia para roça trabalhar. [...] Chegavam lá, eles [os pais] faziam uma continha²¹ para a gente trabalhar. Naquele tempo era diferente. As brincadeiras era um cavador, uma foice para trabalhar na roça. A brincadeira era essa. Sete anos ia para roça, mas eu com sete anos fui para escola. Meus irmãos não foram de jeito nenhum. Não tem um que se salvou, não tem um. (Raimunda Maria de Jesus, 2011).

Cavadores, enxadas e foices, eram esses os instrumentos que eram usados pelos nossos sujeitos no cultivo da terra. As narrativas da infância de ambas nos descrevem um trabalho precário, com ausência de instrumentos e técnicas agrícolas, consideradas avançadas para a época. Segundo Mendonça (1958): “A enxada é ainda o instrumento de trabalho. Domina, o chamado sistema de meaço do trabalho. Êste sistema de relações econômicas da produção enriquece o proprietário da terra mantém em miséria o meeiro-plantador.” (MENDONÇA, 1958, p. 47). Vale ressaltar que as práticas de agricultura também se constituíam no âmbito familiar, como conta Maria Odete Vieira dos Santos, 83 anos, no povoado Sítios Novos, municípios de Canhoba, localizado no Médio Sertão sergipano, no final da década de 30: “O meu pai era muito pobre, minha mãe ainda ajudava ele. Tomava conta dos filhinhos, ia numa

²¹ Pequena área de terra cultivável.

roça catar um feijão.” (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013). As práticas de agricultura para subsistência da família também foram lembradas pela professora Maria Alaíde de Meneses, 100 anos, no povoado Salgado, atualmente município de Ribeirópolis:

Eu nasci em um lugar chamado Salgado. Meu pai trabalhava na roça, mas às vezes ele caçava. Era para o nosso sustento. Ele matava os veados que iam para dentro da roça e comiam o algodão, comia as favas. [...] Mamãe apenas tomava conta da casa, criava os filhos e fazia renda de almofada. Ela fez uma almofada para mim. Lá tinha um riacho salgado. No tempo de seca, a minha avó deixava o povo dar água aos gados lá. Dizem que as vacas bebiam a água e saíam fazendo careta, de tão salgada que era. (Maria Alaíde de Meneses, 2013).

Os trabalhos com a renda, o corte e a costura pertenciam às mulheres. Tal atividade inspirou o sergipano Antonio Alves de Souza²², vulgo “Volta Seca” a compor a conhecida canção: “Ole mulher rendeira. Ole mulher renda”. As pequenas atividades econômicas no meio familiar também foram lembradas por Angelino Pereira de Moura, 87 anos, no povoado Malhada do Pau Ferro, município de Feira Nova, localizado no Médio Sertão sergipano:

Naquele tempo era muito abandonado. Trabalhava com uma enxadinha ajudando pai. Aí mãe dizia: – “Olhe eu quero meus filhos é estudando”. Pai dizia: – “É preciso deixar eles irem para roça também”. Meus pais tinham uma rocinha, eu trabalhei de dar dor de cabeça. Sofremos pobreza, mas minha mãe era muito inteligente, fez um criatório de ovelha, um criatório de cabra. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

Os nossos sujeitos, desde a mais tenra idade já se familiarizavam com o trabalho na roça, grosso modo, as crianças primeiro conheciam foices e enxadas para depois serem apresentados ao lápis e ao papel. No entanto, este vínculo das crianças sergipanas com a terra constitui-se como matriz geradora de saberes, conhecimentos e práticas sociais. Assim, a ligação com a terra, para os sujeitos que vivem no meio rural, é constitutiva e constituinte de uma cultura própria do rural, por vezes marcada por privações materiais, culturais e sociais.

Tal realidade levou Mendonça (1958) a considerar que a vida do homem do campo era a mais primitiva, estreita e miserável, somada à miséria física, mental e social. Segundo ele, os sergipanos do meio rural: [...] desconhecem as vantagens e benefícios da civilização, e estão entregues [sic] a sub-nutrição, os processos obsoletos e os instrumentos rudimentares de

²² Antonio Alves de Souza, nascido em Saco Torto, povoado de Itabaiana, estado de Sergipe. Tornou-se um dos mais conhecidos e destacados cangaceiros do bando de Lampião. Volta Seca, como era chamado, compôs entre os anos de 1950 e 1957 diversas músicas que estão ligadas ao ciclo dos cangaceiros, como: *Se eu soubesse*; *Sabino e Lampião*; *Mulher rendeira*; *Acorda Maria Bonita* e outras. A este respeito, ver Barreto (2009).

trabalho, as formas primitivas de relações econômicas da produção” (MENDONÇA, 1958, p. 61). Tal quadro social apresentado em Sergipe, nos leva a pensar o meio rural brasileiro. Segundo Peixoto e Andrade (2007), nos anos 1940, o campo estava muito distante da vida na cidade, uma vez que: “As práticas de cultivo da terra, baseadas em técnicas rudimentares, estavam próximas do sistema pré-capitalista.” (PEIXOTO; ANDRADE, 2007, p. 117). As crianças e mesmo seus pais não tinham na educação escolar uma referência “salvadora”, talvez por considerarem os saberes amealhados ao longo das próprias experiências vividas.

Por certo a escola rural foi concebida: “Ora para instruir, civilizar, moralizar, higienizar e nacionalizar, ora como instrumento de modernização e fixação do homem no campo e, ainda, como elemento de estabilidade e segurança nacional.” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 24). A educação deveria ser capaz de modernizar o homem, de modo que transformasse o “Jeca Tatu²³” em um brasileiro trabalhador, saudável, disciplinado e produtivo, pois era preciso: “Manter o homem do campo no campo, mas em condições de tornar o homem moderno, de modo a implantar a economia associada ao rural.” (SCHELBAUER, 2014, p. 79-80). Neste sentido, a escola no meio rural foi projetada para ensinar não só a ler, escrever e contar, mas hábitos de higiene e a valorização da vida no campo. Impunha-se no estado de Sergipe,

[...] a renovação da estrutura mental e social das massas rurais, extirpando da mesma os hábitos negativos, as práticas superadas, os processos rotineiros e antieconômicos, ao mesmo passo que se introduzirá preceitos científicos, bases atualizadas, condições modernizadas, no sentido de criar um espírito de previsão contra todas as manifestações da adversidade. O homem rural nordestino já é a formiga, no que tange ao trabalho. No inverno, ele não canta, trabalha. Mas não guarda. Essa psicologia econômica está enraizada na sua formação com a força de um costume tradicional. Daí vê-se que não será tarefa das mais simples a erradicação desse modo de pensar e agir e a consequente implantação de outro e antitético modo de pensar e agir. (MENDONÇA, 1958, p. 52).

Nunes Mendonça (1958) e toda uma geração de educadores apostavam na escola enquanto transformadora da estrutura mental e social da população rural. Em sua concepção, fazia-se necessário que o homem do meio rural abandonasse as técnicas obsoletas de cultivo da terra e incorporasse ao seu trabalho agrícola os conhecimentos científicos. Em 1955, no

²³ No início do século 20, esta imagem seria cristalizada no conhecido personagem de Monteiro Lobato, o Jeca Tatu. No artigo “Velha Praga” escrito para o jornal Estado de São Paulo, 1914, e mais tarde publicado no livro Urupês, Lobato acusa o caboclo de parasita, de destruidor, de piolho da terra. Jeca é representado na literatura infanto-juvenil como um caipira desolado no arcaico rural brasileiro. Isso porque ele é a imagem do ser à mercê de enfermidades típicas dos países atrasados, da miséria e do atraso econômico. A este respeito, ver Zarth (2007).

estado de Sergipe, as massas rurais atingiam 69,5% do efetivo demográfico estadual. Nas palavras de Mendonça (1958), a agricultura se destacava pela plantação de algodão, orizicultura²⁴, plantação de cana-de-açúcar, pecuária, pesca arcaica e riquezas do subsolo. Vale ressaltar a relativa industrialização, que se encontrava em fase embrionária. Sobre as atividades econômicas relacionadas ao cultivo da terra, narrou Maria Odete Vieira dos Santos: “A gente plantava batata, mandioca. Pai não era rico, tinham muitos filhos. Então, padre Lima, que era daqui, criou uma fábrica de descaroçar algodão, que aqui a lavoura era algodão”. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013). Contudo, Nunes Mendonça apontava para a necessidade de tornar o homem sergipano apto:

[...] a produzir mais e melhor, alcançando um rendimento razoável e econômico do seu trabalho e do seu capital. Urge capacitar o lavrador para o desenvolvimento de todas as possibilidades produtivas da região e a promoção das modificações que o meio requer. Cumpre ensinar o camponês a agricultar pelos métodos modernos, tendo em vista, outrossim, o emprêgo da produção e as transformações e aplicações dos produtos, suscetíveis e cultivo no meio ambiente. Importa assegurar às populações rurais o direito de progredir, proporcionando-lhes a assistência e os meios necessários para que entrem na posse dêsse direito. A escola, forçoso é reconhecer, não vem desempenhando as funções que lhe são reclamadas no meio rural. Não tem concorrido para o desenvolvimento de uma mentalidade progressista, capaz de reagir no próprio meio, lutando em proveito da comunidade, conquistado novos modos de viver e agir, enriquecendo o manter o status quo quanto às “relações de agrupamento humano como meio geográfico”, e até para desarraigar o homem das atividades próprias do seu meio. (MENDONÇA, 1958, p. 28).

Segundo Mendonça (1958), o sergipano do meio rural necessitava de uma reforma social e mental profunda, por intermédio da instrução, pois um dos motivos para o atraso econômico do estado era a: “[...] ausência de escolas que proporcionassem, além de conhecimento sobre o ambiente, educação técnica e econômica para a conquista de novas e mais vantajosas formas de relações como meio geográfico.” (MENDONÇA, 1958, p. 29). Para tanto, fazia-se necessário uma escola que, “sem fugir [sic] as diretrizes gerais do ensino, sem prejuízo das finalidades essenciais da educação de base, indiferenciada, comum a todos, não perca de vista a necessidade da vida rural e contribua eficazmente para urbanizar o campo²⁵”. (MENDONÇA, 1958, p. 21).

²⁴ Cultivo de arroz.

²⁵ Parafraseando Nunes Mendonça (1958), deve-se entender por urbanização do campo a eliminação do rural como estilo de vida e como tipo de cultura. Urbanizar o campo importará, assim, em levar à área rural – rotineira, inculta, desorganizada social e economicamente – os frutos da civilização contemporânea: as técnicas, a higiene e o conforto dos centros urbanos.

A expressão, “urbanizar o campo” é categórica para entender a concepção que Mendonça (1958) tinha entre o rural e o urbano sergipano. Para o referido educador, a escola deveria ser o centro de civilização da comunidade rural, como forma de propagação dos valores e comportamentos transplantados do meio urbano. A nova ordem econômica impunha a apropriação de outros parâmetros culturais identificados com a modernização pela via da industrialização e urbanização. Deste modo, o mundo urbano passou a ser fio condutor, era de lá que as decisões políticas e econômicas passam a ser tomadas e que se construíam as novas aspirações culturais. Sobre o processo de modernização no meio rural, enunciou Almeida (2005):

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergem no país. (ALMEIDA, 2005, p. 287).

A escola rural foi colocada enquanto uma agência modernizadora do homem e do seu trabalho, e mais do que isso, propunha-se a formar alunos e professores dentro de uma nova mentalidade. No entanto, parte da população rural sergipana desacreditava da escola, como conta a professora Raimunda Maria de Jesus: “Meu pai é daqueles pessoal ignorante. Não quis botar na escola, porque dizia que na escola só dá preguiça, não podia ir para escola que dava preguiça.” (Raimunda Maria de Jesus, 2011). De fato, um dos problemas é que havia um preconceito da população rural sobre a escola, uma vez que a população entendia que a criança deveria passar rapidamente pela escola e posteriormente ir para roça. Neste sentido, os pais de algumas professoras alegaram que as filhas na escola iram aprender a escrever cartas para os namorados:

Meu pai deixou os homens, porque diz que os homens eram pra aprender e as mulheres eram pra trabalhar, porque senão, ele dizia que era pra namorado. Esse povo ignorante, não é meu filho? Daquela época. Aí ele não deixava todos estudar, mas mesmo assim, nós conseguimos através da nossa mãe. (Acinete Almeida Bispo, 2012).

Sobre o mesmo aspecto, narraram Maria Lita Silveira e Maria Dagmar Menezes:

Quando eu fui para a escola, madrinha Maurita [a professora] ela andava lá em casa. Aí ela chegou e disse: – “Por que não bota Lita para estudar?” Aí meu pai disse assim: – “Não, porque filha mulher só aprende a escrever para o namorado”. Não tinha essa mania de dizer assim, esse pessoal antigo, do século passado. (Maria Lita Silveira, 2012).

Fiquei mocinha e pra estudar era um sofrimento. Meu pai nunca aceitava eu estudar, como não aceitava eu ser professora. Meu pai com ignorância coitado, ele dizia: – “uma professora tem intimidade com todo mundo, conversa com todo mundo... Não, uma professora, não podia ser uma moça”. Professora dava para a vida do mundo, mas mesmo assim, eu desobedeci o meu pai, consegui o meu desejo de criança: ser professora. (Maria Dagmar Menezes, 2012).

Assim se estabeleceu uma tensão permanente, entre aquilo que a população desejava da escola e o caráter civilizador da escola. O problema da mentalidade também foi tratado por Mendonça (1958). Em sua concepção, as utensilagens mentais do homem rural sergipano valiam a roupa que vestia. Assim descreveu a indumentária do homem rural sergipano: “[...] O vestuário consiste em calças e camisa de pano grosseiro, alpargatas rústicas e chapéu de couro ou de palha entrançada.” (MENDONÇA, 1958, p. 61). O estado de pobreza e privação do sergipano se fazer sentir em seu vestuário, segundo a professora Helena Guilherme da Silva Santos: “Eu conheci uma muier, que a roupa dela tinha tanto remendo, tanto remendo, tanto remendo, que você não sabia qual era a cor do pano e, muitos viviam remendado e, de pé descalço.” (Helena Guilherme da Silva Santos, 2013). Para além das roupas, a miséria do sergipano se mostrava pelo casebre que habitava. Mendonça (1958) fez uso da expressão de Monteiro Lobato, “faz rir aos bichos de toca”²⁶ para descrever o tipo de habitação própria do meio rural sergipano. As construções típicas constituíam-se em casas de taipa²⁷, mantidas mais pela condição da pobreza do que como alternativa arquitetônica, essas expressavam uma intensa relação entre o homem rural e o ambiente que o cercava. Segundo Mendonça (1958), nas áreas rurais,

²⁶ As ideias de Monteiro Lobato traziam a discussão acerca da necessidade de imprimir no brasileiro roto, imundo, desnutrido, grotesco, um senso de pertença à sua pátria e civilidade. Segundo ele: “O mobiliário cerebral de Jeca, à parte o suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de idéias” (LOBATO, 2007, p. 174). A partir do final da década de 1950, o caipira pôde ser representado em ficção. A partir desse momento, uma releitura de Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato, passou a ser mostrada no cinema brasileiro, principalmente pelos filmes de Mazzaropi. A este respeito, a ver Moraes (2014).

²⁷ Construção típica de casas populares no Nordeste brasileiro. Consiste em paredes feitas de barro sustentadas por paus entrelaçados.

O “mobiliário cerebral”, recorrendo novamente a Lobato, “vale o do casebre em que habita” [...] o tipo predominante de habitação é a casa de taipa, de chão batido, coberta de palha de coqueiro, com janela e porta na frente, escura e pouco arejada, sem instalações sanitárias e desamparada das condições mínimas de habitabilidade e saúde. Nos subúrbios e nos meios rurais de outras zonas, predomina o mesmo tipo de casa, com a cobertura de telha. (MENDONÇA, 1958, p. 59).

A construção de um lar feito de terra amalgamada por água e sustentado por varas constituía-se em momento de solidariedade da comunidade rural. A professora Maria Luiza Barbosa da Silva narrou sobre o modo comunitário de construir casas de taipa no povoado Sebastião Marques, município de Poço Redondo, território do Alto Sertão sergipano:

Era casa de taipa, não tinha casa de alvenaria, de bloco não. Era de taipa. Nessa época o povo gostava muito de fazer batalhão. Aí o povo juntava pra trabalhar junto, né? Aí o dono do trabalho fazia a comida e convidada o povo e o povo vinha pra trabalhar. Aí quando foi no dia de tapar a casa, comecei a fazer a tapagem com todo mundo. Bem assim, foi quando eu construí a minha casa. (Maria Luiza Barbosa da Silva, 2011).

Não podemos entender as configurações da escola primária rural em Sergipe divorciada destas interações sociais e culturais. Por certo, a escola também é a expressão das condições materiais e intelectuais de cada tempo e lugar. Segundo Schelbauer e Gonçalves Neto (2013), o trabalho acerca das escolas primárias rurais diz respeito ao conhecimento da relação entre as instituições educativas e os contextos geográfico e sociocultural que as envolvem, sob a região, comunidade ou de público-alvo. A Figura 3 retrata o lado externo da casa de taipa²⁸, e nos dá a ver uma família composta por dez membros.

²⁸ Identificado na legenda da fotografia original.

Figura 3 – A fotografia datada de 1950 retrata Acrísio Cruz com uma família da zona rural sergipana



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Eis a fotografia de uma família no meio rural sergipano! Parece ter sido eleita por Acrísio Cruz para retratar o quadro social do interior do estado, marcado pela pobreza e privação do sergipano. Os membros da família transpareceram um ar de apreensão e desajustamento gerado pela presença de estranhos: a máquina e o fotógrafo, ao contrário de Acrísio Cruz, que no canto direito deixou transparecer um ar de confiança e tranquilidade. O semblante abatido do homem pode nos revelar seu cotidiano no trabalho da roça, sua companheira cercada por oito filhos nos indica a inexistência de iniciativas governamentais no que diz respeito ao controle de natalidade infantil, pois o efeito “escadinha de meninos” revela o curto intervalo entre as gestações. Para melhor fazer uma leitura deste quadro social recorreremos mais uma vez às palavras de Nunes Mendonça, segundo ele:

[...] o esforço penoso e mal recompensado, as crendices, a falta de assistência sanitária, médica e hospitalar, e a ausência de conforto constituem realidades chocantes, que expulsam o homem do seu meio. Incorporar o homem da senzala ao povo livre, alçar o camponês a um nível de vida compatível com a dignidade, emancipar o lavrador explorado é missão democrática que se impõe. Urge, sem dúvida, promover a revalorização fisiológica e social do homem do campo, mediante assistência eficaz e educação consentânea às suas necessidades. O rurígena não tem recebido, até hoje, a assistência de que tanto necessita e a que tem direito. A própria escola que lhe deram não satisfaz as suas funções no ambiente rural. (MENDONÇA, 1958, p. 61).

A falta de assistência fazia com que o homem do meio rural migrasse dos seus locais de origem em busca de melhores condições de vida. O quadro migratório brasileiro, especialmente o do Nordeste, serviu de inspiração para Luiz Gonzaga compor *A triste partida*. Em tom de lamentação, o “Rei do Baião” cantou a realidade da família no meio rural: “A seca terrível que tudo devora. Ai, lhe bota pra fora da terra natal.” (GONZAGA, 2015). A seca periódica contribuía para evasão populacional do sergipano. Segundo Mendonça (1958): “O êxodo, em Sergipe, está atingindo números bem altos, taxas verdadeiramente anormais.” E continuou a pormenorizar:

[...] Nos últimos anos, a evasão do elemento humano, pelos trens da Leste Brasileiro e nos chamados “paus de arara”, se tem elevado consideravelmente. Cálculos efetuados na base das passagens compradas na Leste Brasileiro, para Monte Azul, permitem avaliar o total do êxodo para o Sul, por ferrovia, em cêrca de 70.000 pessoas por ano. (MENDONÇA, 1958, p. 40).

Os períodos de estiagem e a relação com o êxodo rural foram lembrados pelo professor Angelino Pereira de Moura: “[...] Eu tinha seis anos na seca Nordestina, que foi em 1932. Eu tive que me mudar por causa da fome”. (Angelino Pereira de Moura, 2013). As reminiscências da seca povoam o imaginário coletivo do povo sergipano. Foi nessa época que se tornou conhecida a “fome de 32”, lembrada como um verdadeiro cataclisma socioeconômico na região. As iniciativas do governo Vargas de enfrentamento à seca de 1932 ocorreram de forma centralizada, tendo em vista a estrutura política das oligarquias no Estado brasileiro. As secas frequentes e prolongadas foram lembradas em forma de rima pelo cordelista Luiz Cardoso de Andrade:

Em trinta e dois foi o ano
Que tudo na roça foi perdida
Nós trabalhávamos demais
Porém não houve
Pois foi o ano que os homens
Se apertaram na vida.

O ano de trinta e dois
Foi um ano muito cru
No inverno não houve chuvas
Morreu até cururu
Até a entrada de outubro
Só se via o céu azul.

Esse ano sobre a água
 Foi um viver vagabundo
 Os tanques naquele ano
 Secaram em um segundo
 Ficou só os minadores
 Do velho riacho fundo.

[...]

Água para se beber
 Ficou muito amargada
 Só foi no riacho fundo
 Em cacimba aprofundada
 Para se encher o pote
 Tinha que ir de madrugada.

No ano de trinta e três
 Quando começou Janeiro
 Tinha muita ovelha e cabra
 Morrendo no tabuleiro
 Égua se encontrava morta
 Em pés de licuriseiro.

Em abril de 33
 Teve grande trovoadas
 Era a entrada do inverno
 A plantação foi pesada
 As chuvas continuaram
 A safra foi abastada.
 (ANDRADE, 2000, p. VIII-IX).

Sobre os versos do cordelista, para além de trazerem a singularidade de sua narrativa, seu viver traz consigo a memória social de um tempo marcado pelas privações de um grupo, de uma comunidade, de uma classe social. No entanto, de acordo com Rezende (2014), a vida no meio rural sergipano não se restringia apenas à miséria, pois se mesclava com alegrias, uma vez que também dançavam e se congratulavam em festividades. As festas prediletas, em sua maioria as religiosas, e os forrós que ocorriam com mais intensidade no período do mês de julho, em louvor às colheitas. Como narrou a professora Elienalda Sousa Reis: “Comemorava o São João lá em casa, acendia a fogueira, todas as casas. Aí a gente comemorava as plantações depois da chuva.” (Elienalda Sousa Reis, 2011). Nesse período, degustavam os alimentos provenientes do milho, como a canjica, a pamonha, o munguzá e o cuscuz de milho verde, além do milho cozido e assado. As fogueiras, tributo por um desejo ou por uma graça, espalhadas nos terreiros das fazendas, tinham um caráter religioso, pois eram acesas no dia dedicado a Santo Antônio, São João e São Pedro e por isso as famílias se reuniam para celebrar a colheita em volta da fogueira, enquanto assavam milho, contavam

histórias e soltavam foguetes. (REZENDE, 2014). A professora Maria José de Carvalho Eleotério também rememorou as festas na roça:

A gente não vive somente de tristeza. A festa que eu fazia era o “Baile Pastoril”, o “Reisado”. O “Baile Pastoril” é o nascimento de nosso Senhor. A gente tinha que botar as personagens, as pastoras, os três reis magos. Tinha que botar uma pessoa com o menino no braço para encenar o ato. No braço que era para mostrar que era Nossa Senhora e fazer a lapinha. O “Baile Pastoril” eu tinha prática de fazer. E assim organizava uma festinha muito bonita toda vida. (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013).

As festividades mostram as expressões culturais de um povo, bem como seus modos de perceber e lidar com o transcendente, seu passado, sua identidade, seu povo. As narrativas trazidas por nossas(os) entrevistadas(os) atravessam um determinado tipo de sociedade, quadros sociais, políticos, econômicos e culturais. Na percepção de Bosi (1995), é no estudo da memória dos velhos, que podemos verificar uma história social diferenciada daquela vigente, pois eles organizam sua narrativa seguindo um ordenamento próprio a partir de suas experiências vividas, o que faz aflorar fatos, nomes, datas que podem não estar no ordenamento histórico oficial. Deste modo, a professora Raimunda Alves dos Santos, ao narrar suas experiências vividas no povoado São Domingos, município de Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano, remonta o quadro social de um tempo e lugar:

Da escola eu não gostava, mas de cantar... Cantava novenas nas roças. No inverno eu ia, a lama dando aqui [aponta para o joelho]. As novenas de Bom Jesus da Lapa no mês de agosto. Teve uma vez que eu fui pela beira do velado. Pegava nas palhas de macambira, me segurava assim pra não pisar na lama. Aí escorreguei, quando escorreguei, pisei na lama que o sapato ficou. Quando chegou no rio eu lavei meus pés e calcei meus sapatos. O rio não tinha ponte. Botava uma pedra doida assim, quando você pisava, ela rolava. Uma vez eu vinha, arremataram um pão assim e me deram. Eu com aquele pão no maior gosto do mundo. Aí quando eu cheguei que pisei na pedra que a pedra rolou eu caí dentro do rio assim. O pão a água carregou. (Raimunda Alves dos Santos, 2012).

A narrativa da professora nos faz pensar sobre as condições das estradas no meio rural sergipano. A lama que se formava nas estradas de chão de terra batida dificultava a locomoção das pessoas. Vale ressaltar que os principais meios de transporte no meio rural eram os cavalos, os burros e os carros de boi²⁹. Segundo Mendonça (1958, p. 37): “Mais de

²⁹ O carro de boi, transporte típico do Nordeste, constitui-se em uma estrutura puxada por uma junta de quatro ou seis bovinos, é dirigido por um carreiro. Os animais são espicaçados por um chamador, geralmente uma

quatro mil dêsses veículos primitivos gemem nas estradas carroçáveis do interior sergipense”. Por sua vez, o cavalo e o burro eram igualmente empregados para o transporte de pessoas. Sobre tal aspecto, recordou a professora Maria Lima Santos Aragão (2012): “Eu trabalhava na roça também. E tinha os filhos, de manhã eu saía daqui, colocava... Tinha um animal, colocava os caçoares, uma do lado, outro de outro na garupa levava lá na casa de minha mãe”. A Figura 4 revela o meio de transporte usado no meio rural sergipano:

Figura 4 – Fotografia datada de 1950 retrata a estrada da escola rural, povoado Marcação, Rosário do Catete



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

As estradas carroçáveis constituíam-se a principal via de circulação de pessoas, animais e mercadorias no meio rural sergipano. Tendo em vista que a principal rodovia asfaltada do estado foi construída nos idos de 1970, assim, alunos e professores do meio rural caminhavam por estradas de terra batida. Neste sentido, rememorou Maria Lizete Araújo da Silva, quando professora da escola rural Patioba, município de Japaratuba: “Trabalhava de segunda a sexta. Na sexta eu vinha pra casa. Não tinha asfalto, a estrada era de chão. Vinha para a estrada de pé, pegava o ônibus e vinha pra casa.” (Maria Lizete Araújo da Silva, 2013). Para compreender as relações entre estradas e escolas situadas no meio rural entrevistamos o professor Jorge Carvalho do Nascimento:

criança, que, à frente do carro, chama os bois pelos seus nomes. O carro de boi transportava as safras para os paióis das fazendas ou para os armazéns de compra, e as matérias-primas para o local das indústrias.

Hoje em Sergipe não há mais nenhum lugar inacessível, o local mais distante de Sergipe está a menos de três horas de carro de Aracaju. Mas nós estamos falando de uma realidade, na qual você imagine que a BR 101, que corta Sergipe de Cristinápolis até Própria é uma rodovia que passou a existir, que foi asfaltada na década 70. Até a década de 70 ela era uma rodovia em terra de piçarra, com alguns trechos de terra bastante difícil. Uma viagem de Aracaju para Propriá durava 12 horas. Na década de 60 eu era adolescente, meu pai era mestre de obra, ele tinha uma pequena empresa de construção civil. Ele construiu algumas escolas rurais na região do Sertão de Sergipe. Eu nunca esqueci de uma viagem que eu fiz com o meu pai a Monte Alegre, nós saímos de Aracaju às 5:00 da manhã e chegamos em Monte Alegre às 9:00 da noite. Os carros não eram como os que temos hoje, a velocidade média deles era muito menor, em uma média de 20 km por hora. Então você imagine quem ia para um povoado, quem ia dar aula em um povoado, em uma pequena localidade, embrenhado do Sertão. [...] Você imagine o que era ser designada professora para lecionar em um povoado, no município de Canindé de São Francisco, ou naqueles povoados de Porto da Folha, Poço Verde... Então quer dizer, efetivamente tinha que se ter uma estrutura. Ninguém queria ir e a alternativa que eles encontraram nos anos 40 foi, no povoado, muitas vezes era em fazenda... Construir uma escola, que era uma sala de aula, um pátio de recreio e uma residência. Uma casa simples, que era a residência do professor. Era o único meio de ter escola nas condições que estavam postas. (Jorge Carvalho do Nascimento, 2014).

O quadro social sergipano é marcado pelo descaso do poder público em relação ao “homem pobre rural”³⁰. Os instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola, as condições impróprias de salubridade das moradias, o êxodo, a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos, a carência de rodovias e estradas, os poucos meios de transporte e comunicação, elementos esses que corroboravam para o diminuto nível de produtividade no meio rural sergipano, como consequência do despreparo técnico dos trabalhadores rurais e rejeição do campo no país. Neste sentido, prosseguimos a narrativa questionando: Como se configurava a escola e o professor no meio rural?

2.2 “Em terra de cego quem tem olho é rei”: assim foi lembrada a escola e a professora no meio rural sergipano

A escola era um ‘chalé de taipa’, tinha uma porta e uma janela. A professora era muito alegre. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

³⁰ Termo usado por Moraes (2014) ao fazer uma análise sobre as ausências, exclusões e diferenciações que caracterizaram o ensino primário rural em São Paulo (1933 – 1968).

Depois de termos conhecido diversos lugares e pessoas ao longo do caminho empoeirado da roça, encontramos o velho Angelino, de 87 anos, em sua casa, anexa a uma escola rural, que se encontra em ruínas, no povoado Malhada do Pau Ferro, município de Feira Nova, localizado no Médio Sertão sergipano. O professor recebeu-nos na porta com um largo sorriso no rosto. Depois de uma breve conversa amistosa, pediu licença para vestir a “roupa de domingo” e calçar os sapatos. Enquanto isso, observávamos o lampião no teto, um velho ábaco de madeira na estante, fotografias da antiga escola rural penduradas na parede. Após esta contemplação, o velho professor retornou trazendo em mãos uma pasta amarelada em que guardava cadernos, listas de chamadas, fotos 3x4 de ex-alunos, poesias, memórias... De repente víamo-nos envoltos com o velho professor em um ambiente propício à lembrança, que silenciosamente testemunhou mais de três horas de entrevista. Foi nesse lugar, sentado em sua cadeira de balanço e com o ábaco de madeira em suas mãos, que Angelino narrou com uma voz trêmula e cansada sua trajetória de aluno e professor de escola rural:

Figura 5 – O professor Angelino Pereira de Moura na antiga Escola Rural Pedra Branca, atualmente sua residência, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe



Fonte: Projeto “Memória Oral da Educação Sergipana”, 2013.

Foi no tempo demorado da roça e no silêncio de um lugar distante, que o velho professor parecia lutar contra a força inexorável do tempo, que insiste tudo apagar. O cuidado como lembrar, nas palavras de Gagnebin (1999), enraíza-se: “[...] seja para tentar reconstruir

um passado que nos escapa, seja para ‘resguardar alguma coisa da morte’ dentro da nossa frágil existência humana.” (GAGNEBIN, 1999, p. 3). Angelino, ao conservar o ábaco de madeira, resiste ao esquecimento e revela o desejo de conservar, de resguardar, de salvar o passado da amnésia individual e coletiva. Segundo Bosi (1995, p. 441), são estas lembranças e, principalmente, estes objetos que: “[...] acompanham nosso viver e nossas interações, [...], pois envelhecem com seu possuidor e se incorporam à sua vida”. E continua nas linhas seguintes:

Se a mobilidade e a contingência acompanham nosso viver e nossas interações, há algo que desejamos que permaneça imóvel, ao menos na velhice: o conjunto de objetos que nos rodeiam. Nesse conjunto amamos a quietude, a disposição tácita, mas expressiva. Mais que um sentimento estético ou de utilidade, os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo, à nossa identidade. Mais que da ordem de beleza, falam à nossa alma em sua doce língua natal. [...] A ordem desse espaço povoado nos une e nos separa da sociedade: é um elo familiar com sociedades do passado, pode nos defender da atual revivendo-nos outra. (BOSI, 1995, p. 441).

Esta experiência vivida nos fez lembrar a necessidade de preservação da memória dos velhos, bem como dos seus objetos. Por certo, enquanto Angelino rememorava tempos, lugares e pessoas não estava descansando, mas trabalhando, pois: “[...] lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.” (BOSI, 1995, p. 47). O professor, no decorrer do fluxo narrativo, também olhava para fotografias da velha escola rural emolduradas em dois quadros, pregados na parede da sala. Quanto as suas letras não só os imprimiu sobre a foto sua legenda, mas revelam a sua preocupação em deixar suas experiências para a posteridade. Assim, ao olhar as figuras 6 e 7 parecia ganhar fôlego mnemônico e fluidez no contar:

Figura 6 – Escola rural Malhada do Pau Ferro, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe (Fotografia datada em 21 de abril de 1959)



Fonte: Acervo pessoal de Angelino Pereira de Moura.

Figura 7 – Escola rural Malhada do Pau Ferro, localizada no município de Nossa Senhora das Dores, estado de Sergipe (Fotografia datada em 21 de abril de 1959)



Fonte: Acervo pessoal de Angelino Pereira de Moura.

As imagens acima nos motivam a pensar o passado escolar no meio rural sergipano. A fotografia lembra o feriado de 21 de abril de 1959, data que comemora o dia de Tiradentes no

calendário escolar. A presença da bandeira do Brasil e quadro-negro com os nomes do governador do estado e do presidente da República mostram a parte da cultura escolar produzida no interior da escola. A ocasião fotografada caracteriza uma data cívica marcada pela festividade, pois os alunos foram flagrados em trajes pouco usuais para a vida que levavam no meio rural sergipano: os meninos de camisa de manga e sapatos, as meninas, por sua vez, usavam saias e vestidos rodados, sapatos e meias. Além do traje, podemos perceber a solenidade da foto pela falta de espontaneidade com a qual foi retratada a comunidade escolar, uma vez que os corpos dos alunos perfilados e a separação entre meninos e meninas obedeciam a uma ordem de tamanho e uma divisão por sexo. Separado na lateral encontramos a figura do professor Angelino, vestido de paletó, conservando um ar elegante e ordeiro.

Aqui estas multiplicidades de memórias se somam para contar sobre a história da escola primária rural em Sergipe. Contrastamos a narrativa trazida por Angelino à de outra professora, Maria Lurdes Barreto, 77 anos, quando narrou suas memórias de quando aluna no povoado Maniçoba, atualmente município de Nossa Senhora de Aparecida, localizado no Agreste Central sergipano:

Não tinha escola por perto. Ninguém estudava, que não tinha escola. Eu e minha irmã mais nova, quando a gente cresceu um pouquinho, de oito para nove anos, a gente ia para a escola no povoado Tanque Novo [...]. Saía de casa de manhã, voltava meio-dia. Sol quente, chovendo, do jeito que fosse a gente ia. Levava um caderninho, um lápis, uma borracha. Levava qualquer coisa para comer quando viesse, para não morrer de fome, não cair na estrada. Não era só para mim, era para todos. Assim a gente aprendeu as primeiras letras, depois o bê-á-bá, depois a cartilha. [...] Nesse tempo as escolas eram pagas, não tinham escolas. (Maria de Lurdes Barreto, 2013).

Ao “ouvir contar” estas narrativas, nos deparamos com um quadro social de privação, em decorrência da restrição alimentar. Segundo Mendonça (1958, p. 58): “É precário o nível de vida do sergipano. A grande maioria da população vive em situação infra-humana. Domina, no Estado, o nível de pobreza. Situação na área da fome endêmica”. A situação apresentada era de uma população que padecia de inferioridades e desequilíbrios fisiológicos, em decorrência da fome crônica. Ainda segundo o autor, a maioria dos sergipanos vivia com o estômago semivazio ou falsamente cheio. A subnutrição ou mesmo a miséria absoluta atravessou a trajetória de vida de muitos professores entrevistados. A presença da fome endêmica foi lembrada por Angelino Pereira de Moura, quando aluno e professor no meio rural:

Aqui era muita fome. Minha professora passava fome naquele tempo, não passava bem não. Logo, ela tinha uma mãe e uma menina que ela criava. Aí o dinheiro não dava. Aí eu roubava carne da jabá³¹ boa e de bacalhau lá da minha irmã. [reproduz o diálogo] Eu dizia: – “Minha irmã, minha professora queria um pedaço de jabá.” – “destar³²! Diga a ela que não compre não, que eu mando.” Sempre gostei de ajudar. Depois quando fui professor eu dei para fazer uma merenda, assim ajudando aos pais, porque trabalhar sem comer. Era passando fome, mas foi uma seca, foi uma seca... Ninguém tinha legumes para comer. O que era que ia comer? Os prefeitos não davam nada a ninguém, não tinha INSS, não tinha nada. Era ruim, era ruim. [...] Foi em ano ruim, [pausa de esquecimento]. Aí um menino chegou aqui chorando, dizendo assim: – “Seu Argelino, painho mandou pedir um pouquinho de leite, para ele beber e ir para roça.” Eu chorei, dá vontade chorar. Eu disse: – “Meu filho eu dou. Eu vou me sacrificar, mas eu dou.” Aí eu mandei chamar ele, ele veio. Eu mandei chamar os outros pais de família. Eu disse: – “Eu vou sair de casa, vocês entre em casa e tirem.” Que esse quarto estava cheio de merenda. Aí eu mandei que eles tirassem farinha do reino. Dividiram lá fora. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

No vai e vem da memória encontramos evidências de uma sociedade que vivia em um contexto de privações e precariedade, não só pela ausência de escolas, mas pelo domínio político, econômico e social precário. Mesmo em tempos em que o Brasil era considerado um país eminentemente agrícola e seu maior contingente populacional residiam no meio rural, ainda assim o número de escolas não correspondia ao número da população em idade escolar. A professora Rosalina Venceslau dos Santos também narrou sobre a escassez de escolas no povoado Tapera, município de Macambira, localizado no Agreste Central sergipano, no final da década de 30: “Em Tapera não tinha escola, naquele tempo não tinha escola por perto, nem transporte para levar a gente. Eu vinha pra Macambira andando, andando, meu filho!” (Rosalina Venceslau dos Santos, 2013). Tais narrativas nos fazem refletir e interrogar sobre as políticas educacionais que se destinavam à escola primária rural.

Outro aspecto trazido pelas narrativas dos(as) professores(as) foi a dupla jornada dos alunos – trabalhar e estudar –, bem à mentalidade dos pais em relação à permanência dos filhos na escola. A professora Maria Lima Santos Aragão evocou suas memórias que alternavam entre o trabalhar na roça e o cotidiano escolar, quando aluna na escola isolada no povoado Várzea Nova, município de Gararu, localizado no Alto Sertão sergipano: “[...] Na terceira série, pai dizia assim: – ‘olhe, eu não tenho filho pra ser professor nem professora. Então agora já chegou a fase de vocês nos ajudar com o trabalho da roça’”. E continuou... “Aí ‘nós ficava’ trabalhando, plantando, fazendo as plantações. Trabalhava, colhia algodão e tudo. Então saímos da escola para trabalhar na roça.” (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

³¹ Um tipo de carne-seca.

³² Expressão que significa “pode deixar”.

As memórias escolares da professora Maria Lima apontam para as condições que perfaziam o sistema escolar nas zonas mais afastadas do país, caracterizadas pelo alto índice de alunos evadidos, em decorrência do trabalho na roça. Sabemos que a difusão do ensino primário nas zonas rurais enfrentou diversos problemas de natureza pedagógica e administrativa, dentre eles a baixa frequência dos alunos em tempos de plantio. Deste modo, se colocava um desafio para o Estado brasileiro, que deveria fazer expandir a escola primária rural em um contexto marcado pela: “[...] precariedade dos locais de funcionamento das escolas, a baixa frequência dos alunos e o abandono escolar, devido ao trabalho nas lavouras.” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 11). Outra dificuldade apontada nas narrativas era a falta de provimento de professores para as escolas criadas. Parafraseando Berger (2011), até então as escolas rurais constituíam-se de espaços cedidos pelos grandes proprietários de terra e encontravam-se em completa condição de abandono, além de estarem sujeitas aos desmandos da política dos coronéis. A professora Raimunda Alves dos Santos, de 83 anos, testemunhou sobre tais aspectos no povoado São Domingos, município de Simão Dias, localizado no Centro-Sul sergipano:

A gente ficava sem ir para a escola no tempo do plantio e quando Lampião³³ andava neste mundo, sabe? E nós corremos muito e se escondemos no mato. [...] A escola era assim... Era uma casa que meu avô fazendeiro fez pra ensinar os netos e os vizinhos. Era muita criança. Tinha uns cinquenta. Não tinha professora formada, era uma irmã de meu avô, Ana Alves da Conceição. Ela ensinou, como se diz... particular. Naquele tempo não existia não meu filho. A tarefa era saber ler e sabendo fazer conta. “Tava” bom! (Raimunda Alves dos Santos, 2012).

A narrativa trazida por Raimunda nos levou a fazer a reflexão sobre as iniciativas dos fazendeiros que, muitas vezes, assumiam as despesas com as edificações das escolas e/ou liberação de espaço físico nas construções já instaladas em sua propriedade. Responsabilizavam-se, também, pela oferta de alojamento para os professores e demais recursos necessários não assumidos pelo Estado (LIMA, 2013). O testemunho de Raimunda é revelador das formas de contratação dos professores numa época em que, à revelia do concurso público³⁴, se denominava os cargos. Deste modo, os professores primários eram

³³ De acordo com Camelo (1992), Sergipe recebeu inúmeras visitas de Lampião e seu bando, principalmente na década de 1930. Lampião foi acusado de ter cometido as maiores atrocidades de sua vida no cangaço em Sergipe. Ainda de acordo com o autor, Lampião foi recebido com festas nas cidades sergipanas de Aquidabã e Capela, em 1929. Lampião faleceu em Sergipe em 1938, próximo ao município de Piranhas, estado de Alagoas, mais precisamente na gruta de Angicos.

³⁴ A Lei de 5 de março de 1835 instituiu concurso público para o magistério. A este respeito, ver Mendonça (1958).

escolhidos por prefeitos, vereadores, fazendeiros e por outras figuras que detinham poder localmente. A professora Maria Lurdes Barreto narrou suas memórias sobre a contratação de sua primeira professora no povoado Maniçoba, atualmente município de Nossa Senhora de Aparecida, localizado no Agreste Central sergipano: “Esse fazendeiro do Tanque Novo, ele arranjava professores de fora. Botava lá para ensinar para aquele povo, ensinar o que sabia. Não tinha ninguém formado, não tinha nada disso. Era na base... ‘Na terra de cego quem tem olho é rei’”. (Maria de Lurdes Barreto, 2013). Sobre este mesmo aspecto, recordou a professora Maria Lima Santos Aragão:

Aqui tinha uma professora, dona ‘Erozina’. Depois ela foi embora, o povo ficou sem professora pra todo esse pessoal dessa região colocar os filhos. Aí seu ‘Zé’ [fazendeiro] foi e arranhou as primeiras professoras que foram da cidade: ‘Cassilda’, depois veio uma ‘Janice’. Eu já estudei com elas. Elas não se acostumavam em morar na roça. Aí depois ele arranhou uma professora, Maria da Conceição Souza Pinto, que foi a minha terceira professora em Várzea Nova. Nós temos muito que agradecer e rezar pela alma dela, pois ela dava conta de todos os anos em uma sala só. (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

Outra dificuldade que perpassava o trabalho dos professores, comprometendo o rendimento do ensino que ministravam, residia na existência de turmas multisseriadas³⁵. Também denominadas enquanto classes unidocentes e/ou multigraduadas, esta amálgama de alunos de níveis distintos em uma única sala de aula foi um aspecto marcante no ensino rural sergipano. Tal memória não se restringiu apenas ao depoimento da professora Maria Lima, pois a professora Maria José Santos Freitas, 80 anos, ao recordar suas memórias de aluna na escola particular, no povoado São Mateus, município de Telha, localizado no Baixo São Francisco, também se reportou à turma multisseriada: “A professora Antônia não tinha título de professora. Era assim uma pessoa que sabia um pouquinho e esse pouquinho passava pra quem não sabia nada. Todas as criancinhas em uma sala só.” (Maria José Santos Freitas, 2012). Possivelmente a professora “Antônia” teria se apropriado dos rudimentos da leitura, escrita e cálculo, e era considerada naquele tempo e lugar uma pessoa de notório saber, mesmo não tendo formação pela Escola Normal Rui Barbosa³⁶, localizada na capital

³⁵ As classes mutisseriadas caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso de moradores de comunidades rurais ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelo poder público ou pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, casas dos professores entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, ver Ximenes-Rocha e Colares (2013).

³⁶ No estado de Sergipe, a formação de professores para o ensino primário durante muito tempo ficou sob a responsabilidade da Escola Normal Rui Barbosa, situada em Aracaju, capital do estado. Esta instituição

sergipana. Outra narrativa que nos ajuda a compreender melhor tais aspectos é a da professora Maria Odete Vieira dos Santos, 83 anos, quando testemunhou sobre as condições de trabalho da sua primeira professora, “Laudiceia”, no povoado Sítios Novos, município de Canhoba, localizado no Médio Sertão sergipano, no final da década de 30:

Nessa época era uma professora daqui chamada ‘Laudiceia’. Ela se hospedava na minha casa. Era amicíssima de minha mãe e de meu pai. [...] só era essa escola que tinha no povoado. O nome da escola era Isolada, nesse tempo ninguém era formado aqui. Naquele tempo não preparava aula não meu ‘fio’, no tempo que eu estudei. Eram os livros, porque os livros vinham com repostas. [...] [A escola] era um salão grande. Na dita escola tinha cozinha, tinha tudo. E ela fazia comida pra ela comer em casa, agora dormia na casa de meu pai, que elas tinham medo de dormir na escola só. [...] Elas [as professoras] iam daqui da cidade, chegavam no interior e tinham medo de dormir só na casa. Aí a casa de meu pai, tinha cinco quartos, aí papai ia e dava um quarto pra elas, pra elas dormirem. [...] Quando tinha um milho verde papai dava. Elas eram tratadas como uma princesa lá no interior. Uma professora no interior tinha um valor, hoje é que tá uma coisa séria, mas eu acho que ainda tem muito respeito. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

As memórias evocadas pelas professoras Maria José e Maria Odete nos dão a ver as condições de trabalho das professoras no meio rural. Muitas vezes trabalham completamente sozinhas, em localidades isoladas. Além disso, há de se considerar a precariedade da sua formação pedagógica e a distância entre a escola e o Departamento de Educação, que se localizavam nos perímetros urbanos. Almeida (2001), em sua dissertação intitulada *Vozes esquecidas em horizontes rurais: histórias de professores*, quando pensou sobre as professoras primárias no Rio Grande do Sul, pensou: “[...] em ‘vozes esquecidas’, esquecidas no passado, talvez esquecidas no presente.” (ALMEIDA, 2001, p. 230). Em seu estudo identificou que não é ao acaso que muitas professoras, ao evocarem suas memórias, referem-se à solidão e à renúncia que as acompanhavam em seus trabalhos nas escolas localizadas nos meios rurais. Em decorrência das condições de transporte, as professoras, grosso modo, alojavam-se na própria escola ou em casas das pessoas da comunidade. É possível que o estreitamento de laços com a comunidade fosse reforçado justamente considerando a solidão que viviam. Como foi o caso da professora “Laudiceia” e outras da sua época.

estadual foi fundada em 1870, tendo uma existência provisória. A instituição só ganhou identidade e regularidade de funcionamento a partir de 1911, quando o Governo Rodrigues Dória criou o prédio na Praça Olímpio Campos, onde o curso permaneceu até 1957, ocasião em que foi transferido para outro prédio localizado na Rua Laranjeiras, bairro periférico de Aracaju. Outras instituições passam a ofertar o curso normal, mantidos por ordens religiosas que vão surgindo em Aracaju (1925) e municípios interioranos (Propriá, Estância), atendendo, sobretudo, a moças da elite e da classe média. A este respeito, ver Freitas (2003).

Não obstante essas condições adversas, Moraes (2014) nos alerta que devemos considerar a identidade cultural do professor rural. Isso porque havia a possibilidade de, dependendo das condições, o professor está privado do ambiente cultural ao qual pertencia e, conseqüentemente, ser levado a viver em um ambiente cultural com o qual não tinha identidade, isso quando não tinha aversão. Grosso modo, o professor deveria começar sua carreira pela escola isolada rural, concebida enquanto um estágio inicial da carreira docente. Só depois de cumprido um determinado período poderia ser ele removido para uma escola urbana. No estado de Sergipe o governador Eronides Ferreira de Carvalho, em mensagem datada em 1936, denunciou tal situação:

As primeiras nomeações são para povoados, sendo as segundas, por promoções sucessivas, para as villas, cidades e Capital. Os povoados, na sua maioria, ficam em logares onde a vida social é cheia as asperezas, onde o conforto é cousa desconhecida e onde, por vezes, não faltam os pavores e perigos do banditismo. [...] Se no interior o padrão de vida é menos elevado no que se refere aos gastos da alimentação, acontece, por outro lado, que tudo o mais conspira contra a educadora neophyta que se descola para Capital, para desempenhar a missão melindrosa de desbravar para as conquistas das letras as intellengencias em méro desabrochamento. Não se explica diante da logica o facto de uma professora de povoado, por vezes preterida no seu direito ás promoções e prestando serviço identico ao que presta uma da Capital, tenha vencimentos tão inferiores aos desta. Em consequencia desse systema que se me afigura errôneo, vem o peditório de remoções em que só há vantagens para a professora e males para o ensino. Urge a procura de um meio capaz de remover os males que abatem os estímulos dignos de fortalecimento e geram o despreço á carreira do magisterio. (SERGIPE, 1936, p. 40).

As nomeações a que se referiu o governador Eronides Ferreira de Carvalho dizem respeito à “lei dos acessos³⁷”, cujo professor(a) deveria iniciar sua atuação no interior do estado. Com base na pesquisa realizada por Freitas (2003), que analisou a trajetória de ex-normalistas no período de 1920 a 1950, na Escola Normal Rui Barbosa em Aracaju, depois de formada a normalista deveria seguir: “Primeiramente em uma escola de primeira entrância, situada em um povoado. Passaria depois a lecionar em uma vila considerada segunda entrância. Em seguida, para a terceira entrância, em uma escola situada na cidade. Após sucessivas promoções, poderia lecionar na capital.” (FREITAS, 2003, p. 148-149). Ainda segundo a autora, muitas eram as dificuldades de conseguir a fixação dos professores formados no interior. Além da distância da família e dos baixos salários, alguns depoimentos

³⁷ “Lei de acessos”: normatização do ingresso do professor primário no exercício do magistério público estadual em Sergipe. De acordo com tal lei – Deveriam iniciar a carreira no interior e passar por promoções sucessivas até a transferência para a capital. A este respeito, ver Freitas (2003).

evidenciavam o medo de Lampião. Vale ressaltar que algumas famílias não permitiam que as filhas deixassem a cidade e fossem sozinhas para o interior do estado de Sergipe, sobretudo professoras pertencentes às camadas mais elevadas da sociedade.

Essas foram algumas experiências vividas pelos(as) professores(as), quando alunos(as). Experiências marcadas pelo abandono, isolamento e esquecimento dos Poderes Públicos. Uma vez que as iniciativas do Estado traduziam-se em ações que, grosso modo, não atenderam ao conjunto de necessidades do meio rural, pois pelas narrativas podemos conjecturar que no início do século XX houve um abandono dessas populações rurais, que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias educacionais, pois efetivamente os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país, naquele período. Assim, levantamos questões pelas narrativas ouvidas: Em que medida a escola primária se fazia ausente ou presente no estado de Sergipe?

2.3 “Sergipe marcha na vanguarda”: os algarismos como práticas discursivas (1930 – 1947)

Como advento da República, no final do século XIX, ventos de modernidade pairavam sobre a instrução pública e movimentaram uma gama de educadores, políticos e intelectuais. Em consequência destas transformações, houve inovações na materialidade escolar, com a aquisição de mobiliário e materiais escolares. Além disso, houve o aumento dos programas com a introdução de novas disciplinas, livros e manuais didáticos, a classificação dos alunos, a repartição dos conteúdos, o controle do tempo, certificados de estudos, a formação de professores, e, sobretudo, a adoção do método de ensino intuitivo³⁸ e do método analítico³⁹ para o ensino da leitura e do cálculo. Deste modo, os grupos escolares⁴⁰, implantados no estado de São Paulo em 1893, eram concebidos enquanto modelo ideal para a circulação e as

³⁸ O método intuitivo consiste na colocação de fatos e objetos para serem observados pelos alunos, criando situação de aprendizagem em que o conhecimento não é meramente transmitido e memorizado, mas emerge no entendimento da criança a partir dos dados inerentes ao próprio objeto. A este respeito, ver Valdemarin (1998).

³⁹ O método de ensino analítico, por sua vez, permitia o aprendizado da leitura por pequenas sentenças textuais, sem precisar antes aprender as letras e as sílabas. Parafraseando Barreto e Silva (2014), estas teorias começaram a se difundir no Brasil em decorrência da participação de intelectuais brasileiros no cenário internacional, sobretudo nos Estados Unidos da América. As ideias pedagógicas consideradas inovadoras serviram de subsídio para orientar as reformas educacionais, bem como a implantação dos novos métodos de ensino. Assim, o método analítico passou a circular em outros estados brasileiros a partir do estado de São Paulo.

⁴⁰ Aqui não temos o objetivo de esgotar explicações sobre essa modalidade de escola. No entanto, vale esclarecer que se tratava de uma organização administrativa pedagógica mais complexa, concebida nos princípios da racionalidade científica e na divisão do trabalho. Assim, a racionalidade pedagógica fundamentava-se na classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando em um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. A este respeito, ver Souza (1998).

apropriações das novidades pedagógicas. Tal modelo de instituição se colocava como emblema da República Brasileira, símbolo de modernidade e civilização, e que, em sua maioria, localizava-se nas capitais e cidades-polo⁴¹ em detrimento das zonas rurais, servindo como vitrines das ações do Estado no campo da educação escolar e para os quais foram construídos suntuosos prédios. Nas palavras de Souza (1998), eram verdadeiros “templos de civilização”. Em sua concepção:

Os republicanos deram à educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma, eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano. [...]. Em certo sentido, o grupo escolar, pela sua arquitetura, sua organização e suas finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social naquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência e na civilização. (SOUZA, 1998, p. 91).

É reconhecível que, grosso modo, as políticas republicanas voltadas para a instrução pública privilegiaram os centros urbanos, embora a grande concentração da população brasileira se encontrasse no meio rural. No cenário nacional havia uma clara disparidade populacional, que, de acordo com Teixeira de Freitas (1946), em 1933 a população média geral era de 31.430.230 habitantes, e desta média 27.295.532 correspondiam à população média da zona rural, o que equivalia a 77,04%. Em contrapartida, apenas 8.134.698 correspondiam à população média da zona urbana, o que equivalia a 22,96%. (ÁVILA, 2013a). Muito embora o maior contingente populacional vivesse no meio rural, só a partir da década de 1930 que o ensino primário rural ganhou visibilidade no cenário político, mais especificamente com a Constituição Federal de 16 de julho de 1934, no Art. 156, quando dispõe em parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934, art. 156). Vale ressaltar que as quatro Constituições brasileiras (BRASIL, 1934; 1937; 1946; 1967) vigentes no período de 1934 a 1968 apresentam a educação como direito de todos e como responsabilidade do Estado e da família. No entanto, a única que apresentou uma deliberação específica para educação em áreas rurais foi a Constituição de 1934. (MORAES, 2014). Deste modo, essa Constituição representou um divisor de águas na educação rural, uma vez que pela primeira vez o ensino rural foi posto enquanto direito social e passou a ter um fundo anual específico para a sua manutenção, passando, assim, a ser alvo de iniciativas do poder público.

⁴¹ Cidades com um desenvolvimento econômico e social acentuando.

O censo escolar de 1934 contabilizou nas zonas rurais 700 mil crianças em idade escolar, das quais apenas 130 mil tinham possibilidades de serem matriculadas; e para os mais de 5.932 núcleos de população rural, havia apenas 3.089 escolas. Nas palavras de Viviane e Gil (2011): “Em vista dessa situação, o que prevalecia nos discursos de intelectuais e educadores interessados na questão era a veemente indicação da necessidade de criação de novas escolas nas zonas rurais.” (VIVIANE; GIL, 2011, p. 154). Deste modo, os dados numéricos apontam para a defasagem de escolas primárias, em vista do número crescente de crianças que não tinham acesso à instrução, uma vez que a maioria das escolas encontrava-se nos centros urbanos, enquanto as estatísticas indicavam que era predominante a população das zonas rurais.

Aquelas, por sua vez, usufruíam de legitimidade como recurso supostamente objetivo para avaliação e condução das políticas educativas. Tais pressupostos nos fazem lembrar as palavras de Gil (2012), quando nos alerta que as estatísticas estão longe de ter a neutralidade que aparentavam, pois podem apresentar vazios interrogáveis, escamoteações e, sobretudo, constroem a realidade que supostamente descrevem. Gil (2008), ainda nos faz atentar para possíveis lacunas, imperfeições e ambiguidades dos dados numéricos. O Departamento de Estatística Educacional inaugurado na Capital Federal, em 20 de dezembro de 1935 estabeleceu interlocução com: “[...] A Diretoria de Estatística do Estado de Sergipe para uniformização e maior amplitude do serviço no Paiz”, conforme mensagem do governador Eronides Ferreira de Carvalho (SERGIPE, 1936, p. 32)⁴². Neste sentido, havia nas práticas discursivas apontamentos para a confiabilidade nos dados estatísticos, mesmo apresentando falhas, pois só a partir da objetividade desses se poderia movimentar em prol da educação escolar primária. Como apontou o Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, Diretor-Geral de Estatística do Ministério da Educação:

Antes de tudo, a estatística do ensino, fazendo-nos sentir pela primeira vez, através de insofismáveis dados quantitativos, com a lógica poderosa da “objetividade”, as falhas e dissonâncias profundas da obra escolar primária, leva-nos à conclusão de que só apoiados nesses elementos de informação e convicção poderá o Brasil realizar algo sério em matéria de educação de sua gente. (FREITAS, 1946, p. 149).

Sob a tônica da objetividade, os dados estatísticos deveriam apontar os rumos das políticas de escolarização primária para o meio rural e urbano. Por assim dizer, nas práticas discursivas evidenciadas nos relatórios enviados ao Ministério da Educação e Saúde e

⁴² Mantivemos a ortografia original dos documentos aqui trabalhados.

publicados a partir deste órgão, como também nas mensagens de governadores de Estado, é possível perceber a preocupação com a escolarização primária. Essas práticas discursivas apontam para um enaltecimento do Estado em prol da educação primária, escamoteando, por vezes, fragilidades. Neste sentido, o estado de Sergipe foi colocado no plano discursivo da “vanguarda do progresso”:

Apesar de sua relativa inferioridade financeira em comparação aos centros nacionais de maiores recursos, Sergipe não se deixou ficar na retaguarda do movimento renovador que alvareiramente se vem processando na maioria dos Estados brasileiros, no sentido de aperfeiçoar os métodos de ensino e de introduzir na organização educacional os melhoramentos de que mais urgentemente carecem. (O ENSINO Primário em Sergipe, 1934, p. 175).

Não é cousa que ainda esteja por firmar o valor da instrução. Por isto conforta, sobremodo, constatar e repetir mais uma vez que Sergipe, pequenino como é, marcha na vanguarda entre os mais adiantados Estados da Federação, que luctam em prol dos alevantados ideaes da instrução do nosso povo. (SERGIPE, 1930, p. 30).

A difusão do ensino primário em Sergipe é uma expressão em âmbito nacional nas décadas de 1920 e 1930. É possível perceber nas mensagens, relatórios de Diretoria Geral da Instrução Pública e comunicados enviados ao Ministério da Educação, a argumentação para justificar o tamanho do estado de Sergipe em relação à preocupação e investimentos na instrução pública. As práticas discursivas para evidenciar as políticas de expansão da escolarização primária partiam de uma justificativa para depois apontar as estatísticas referentes ao número de matrículas, de frequência e de escolas.

Em 1930, o governador Manuel Correia Dantas publicou na sua mensagem a matrícula geral do Estado, sendo matriculados 16.834 alunos (8.326 do sexo masculino e 8.508 do feminino), com uma frequência de 13.299, contabilizando uma evasão escolar de 3.535 alunos. Justificou que o número estava longe de alcançar o que se desejava, comparando esta situação do analfabetismo do estado de Sergipe com a do Distrito Federal (SERGIPE, 1930, p. 31). Esta iniciativa estava relacionada à Liga Sergipense contra o Analfabetismo⁴³, sendo

⁴³ A Liga Sergipense contra o Analfabetismo surgiu como uma das iniciativas dos intelectuais para intervir na realidade local, visando à superação do atraso. Ela se enquadra no movimento civilizatório de caráter nacional liderado por Olavo Bilac, que entendia o analfabetismo como o principal entrave para que o Brasil alcançasse o progresso e a civilização. Por este motivo, a Associação Sergipana promoveu a difusão do ideário cívico-patriótico tanto através da criação de escolas gratuitas destinadas à população de baixa renda, quanto pela realização de atividades socioculturais visando sensibilizar, para a sua causa, a elite e a sociedade em geral. Entendendo que o seu trabalho deveria secundar a ação do Estado na tarefa de educar a população analfabeta, a Liga foi por vezes apontada pelas autoridades como única responsável pela alfabetização em Sergipe. Desta forma, mesmo servindo aos interesses de uma elite intelectual que quis projetar-se no papel de agente civilizador, a associação contribuiu com o processo de escolarização da população e deu prestígio social às

um projeto do Estado apoiado pelos municípios pela implantação de novas escolas, com a intenção de aumentar o número de matrículas. Por assim discursar, o governador Manuel Correia Dantas convidou os professores a exercer o combate à situação e culpou os pais pela baixa frequência dos alunos na escola:

Procurando-se a razão de ser desta irregularidade, encontramos-la, por vezes, na desídia dos Paes de família mal avisados, que, quando não dispensam facilmente seus filhos da escola, della os desviam sob o menor pretexto, sem attentar no mal que disto decorre para elles e até mesmo para o Estado. (SERGIPE, 1930, p. 35).

Na Tabela 1 reproduzimos os dados referentes às modalidades escolares presentes no estado de Sergipe, apresentadas na mensagem do governador Manuel Correia Dantas:

Tabela 1 – Matrícula e Frequência em Sergipe (1930)

Estabelecimentos de Ensino	Mat. Masc.	Mat. Fem.	Freq. Masc.	Freq. Fem.	Total Mat.	Total Freq.
Grupos Escolares da Capital	401	910	299	710	1.311	1.009
Escolas Municipais	696	569	522	451	1.265	973
Grupos Escolares do Interior	530	700	412	546	1.230	958
Escolas Isoladas	4.783	5.205	3.725	4.231	9.988	7.956
Escolas Reunidas	29	34	21	25	63	46

Fonte: DANTAS, Manoel Corrêa. Mensagem à Assembleia Legislativa. Aracaju: Imprensa Oficial, 1930, p. 36.

No ano de 1930, o estado de Sergipe contava com 314 unidades de escolas primárias, com 18 grupos escolares, cinco instalados na capital (Aracaju) e 13 no interior; com 247 escolas isoladas, divididas por sexo, sendo 34 masculinas, 36 femininas e 177 mistas; com uma escola reunida, chamada de Escola Reunida Esperidião Monteiro. Foram ainda registradas 48 escolas municipais, divididas em 23 municípios. Os números expostos por Dantas (SERGIPE, 1930) nos indicam que havia um pequeno número de escolas no estado de Sergipe, ressaltando ainda que, desse número, a maioria era de escolas isoladas. Esses dados podem indicar um ponto de partida para percebermos a expansão da instrução primária.

No ano seguinte o quadro de matrícula e frequência se manteve com significativa disparidade, uma vez que com o total de matrículas que correspondia a 17.390, computava-se uma frequência média geral de 13.582. Encontramos parte da resposta para o referido índice de evasão no Relatório Anual apresentado pelo Diretor Geral da Instrução Pública, Helvécio

iniciativas tomadas com este objetivo. Ao Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe deve-se a sua fundação, em 1916, e à Loja Maçônica Cotinguiba a continuidade do seu trabalho. A este respeito, ver Sousa (2004).

Ferreira de Andrade⁴⁴: “[...] a diferença numérica entre matrícula e frequência media seria menor, se na época de plantios, esta não baixasse, quanto se observa, nas escolas rurais (164).” (SERGIPE, 1931, p. 19). Para além das disparidades entre matrícula e frequência, o governo de Sergipe apontou em seu relatório o problema da distorção numérica entre crianças em idade escolar e os prédios escolares: “[...] de crianças em idade escolar, teremos em Sergipe umas 25 mil crianças nessa idade, para as quaes são ainda precisas cerca de cem escolas.” (SERGIPE, 1931, p. 18).

Tal quadro sofreu alterações nos anos seguintes. Em outra mensagem, datada de 1936, em que apresentou um balanço de dez anos do movimento de matrícula das escolas primárias, é possível perceber diferenças em relação ao número de escolas em 1930, cuja soma contabilizava 424 escolas primárias no estado (324 estaduais + 23 municipais + 77 particulares). Segundo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho: “A população geral do Estado para 1935 foi calculada em 624.950 habitantes, donde se conhece que temos aproximadamente uma população escolar de 124.990.” (SERGIPE, 1936, p. 44). Dos números referentes à população escolar no estado de Sergipe, a rede de escolas só possuía capacidade para “[...] 27.550 alumnos, resultando ficarem sem escolas 97.440 pessoas em idade escolar. Seriam precisos mais de 1.044 professores, ou mais do triplo dos que agora temos, para attender a numero tão alto de creanças sem escola.” (SERGIPE, 1936, p. 44). Diante desta realidade, faziam-se necessárias iniciativas que ampliassem a rede escolar. Relativo a 1935 os estabelecimentos de ensino estavam assim distribuídos: “249 escolas estaduais; 48 escolas municipais e 58 particulares.” (SERGIPE, 1936, p. 32). Tais unidades escolares se subdividiam assim:

Ensino Publico Estadual: 15 grupos, 4 escolas agrupadas urbanas; 95 escolas urbanas diurnas; 7 escolas urbanas nocturnas; 160 escolas ruraes diurnas; 13 escolas districtaes; total 294.

Ensino Publico Municipal: – 20 escolas urbanas diurnas; 5 escolas urbanas nocturnas; 17 escolas ruraes diurnas; 4 escolas ruraes nocturnas; 2 escolas districtaes diurnas; total 48.

Ensino particular: 3 escolas agrupadas urbanas; 35 escolas urbanas diurnas; 16 escolas urbanas nocturnas; 3 escolas ruraes diurnas; uma escola rural nocturna; total 58. (SERGIPE, 1936, p. 31-32).

⁴⁴ Helvécio Ferreira de Andrade foi o introdutor das ideias escolanovistas em Sergipe. Na condição de diretor da Instrução Pública, no período entre 1913 – 1918, 1926 – 1927, 1930 – 1935, ele contribuiu com a difusão dos conceitos médico-higienistas, pois este entendia higiene e educação como sinônimos de progresso. A este respeito, ver Valença (2006).

No ano de 1936, segundo Carvalho (SERGIPE, 1937), foram criadas e providas 30 cadeiras nos povoados⁴⁵ de 1ª entrância. No ano de 1937, também foram criadas e providas 30 cadeiras nos povoados⁴⁶ de 1ª entrância. De acordo com a mensagem de Dr. Eronides Ferreira de Carvalho: “Em 1936, tínhamos 583 escolas primarias as quaes se accusou uma matricula de 24.283 educandos, para uma frequencia de 20.129... (82,90%).” (SERGIPE, 1937, p. 35). E continuou mais adiante: “Este anno, para total de 681 escolas, tínhamos uma matricula de 27.341 e uma frequencia no primeiro semestre de 22.860 (82,59%).” (SERGIPE, 1937, p. 35). A expansão quantitativa das escolas, sobretudo as localizadas no meio rural, estava intrinsicamente atrelada aos projetos republicanos de educação.

Ao mirarmos o nosso olhar para os documentos oficiais produzidos pelo estado de Sergipe, podemos visualizar que ao final do Estado Novo (1937 – 1945) havia 20 grupos escolares, quatro escolas reunidas e 594 escolas isoladas no território sergipano. Dos 18 grupos escolares de 1930, somaram-se apenas mais dois, nos 15 anos de governo interventorial em Sergipe. Quanto ao aumento das matrículas da escola primária em Sergipe, em 1930, foi apresentada uma matrícula geral de 16.834 alunos e em 1945 somou 36.860 alunos. Por assim verificar, é possível afirmar que houve uma expansão tímida da escolarização primária no estado, essencialmente se observarmos o pequeno crescimento de grupos escolares em relação às escolas isoladas e pela configuração dos números de matrículas gerais nos 15 anos de governo interventorial. Como base nos dados numéricos, caminhamos para outras interrogações: Como se deu o processo de expansão e financiamento da escola primária rural em Sergipe?

⁴⁵ “Relação das escolas creadas e providas em 1936 nos povoados: Lagôa da Matta, municipio de Aquidaban. Serra Grande, municipio de Itaporanga. Flexeira, municipio de Aracaju. Saude, municipio de Villanova. Rio Fundo, municipio de Itaporanga. Cangaleixo, municipio de Laranjeiras. Quitaté, municipio de Laranjeiras. Mosqueiro, municipio de Aracaju. Areias, municipio de Riachuelo. Alecrim, municipio de Riachuelo. Cova da Onça, municipio de Itabaiana. Batinga, municipio de Cedro. Patioba, municipio de Japaratuba. Canhoba, municipio de Propriá. Barro Preto, municipio de Itabaiana. Poxim, municipio de Jaboatão. Cachoeira, municipio de Estancia. Grado Bravo, municipio de N. S. das Dôres. Borda da Matta, municipio de N. S. das Dôres. Sucupira, municipio de N. S. das Dôres. Bôa Vista, municipio de Lagarto. Boquim Velho, municipio de Boquim. Cahype, municipio de São Chistovam. Volta, municipio de Riachão. Taboleiro do Cipó, municipio de Boquim. Fazenda Grande, municipio de Lagarto. Candeias, municipio de Itabaiana. N. S. de Lourdes, municipio de Gararú. Sítios Novos, municipio de Aquidaban.” A este respeito, ver SERGIPE (1937).

⁴⁶ “Barro Vermelho, municipio de Capital. São José, municipio da Capital. Zanguê, municipio de Itabaiana. Taboca, municipio de Itabaiana. Cumbe, municipio de N. S. das Dôres. Cacimba, municipio de Villanova. Casa Caiada, municipio de Arauá. Brejo do Cajueiro, municipio de Cedro. Convento, municipio de Espirito Santo. Castro, municipio de Santa Luzia, Areia Branca municipio de Santa Luzia. Areia Branca, municipio de Riachuelo. Ilha, municipio de Itabaianinha. Curral dos Bois, municipio de Japaratuba. Forges, municipio de Japaratuba. Coqueiro, municipio de Lagarto. Carnahyba, municipio de Riachão. Barra, municipio de Propriá. Laranjeiras, municipio de Annapolis. Curral dos Bois, municipio de Annapolis, Aracy, municipio de Annapolis. Coqueiro, municipio de São Chistovam. Matta, municipio de São Chistovam. Costa do Pau d’Arco, municipio de São Chistovam. Macota, municipio de Campos. Jenipatuba, municipio de Gararú. Thebaida, municipio de São Chistovam. Central, municipio de Riachuelo. Campo Redondo, municipio de Muribeca.” A este respeito, ver SERGIPE (1937).

3 “GENERALIZAR, AMPLIAR E NÃO RESTRINGIR”: FACES DA EXPANSÃO

O índice de uma civilização está mais do que todo no maior ou no menor número de seus analfabetos. Educação generalizada, ampla, sem restrições é o programa a que meu Governo se entregaria acima de qualquer outro. (SERGIPE, 1949, p. XI).

Generalizar, ampliar e não restringir... Eram estes os pressupostos em que se alicerçava o programa de governo de José Rollemberg Leite. Trazemos para dentro do texto o mapeamento do processo de expansão do ensino primário rural em Sergipe, que ocorreu entre os anos de 1947 e 1951, período em que ele assumiu o governo do estado. Partimos do pressuposto de que as políticas formuladas em Sergipe para a expansão do ensino primário rural se baseavam em indicadores estatísticos e demográficos da população rural, além das taxas de matrículas, frequência e evasão da população escolar. Tal processo de expansão se fez sob a tônica da construção do “homem civilizado”, que visava, sobretudo, à fixação desses na zona rural, tornando a escola primária como *lócus* de difusão do conhecimento, com o intuito de levar a modernização à zona rural. Esse momento histórico ficou lembrado pela implantação de políticas de escolarização no meio rural, sobretudo com a construção de mais de 200 escolas, resultado de acordos entre o governo federal e os Estados, com base no Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), por intermédio do financiamento do Inep.

A experiência de expansão da escola primária rural no estado de Sergipe estava ligada ao papel de agência de civilização conferido à escola rural no Brasil, ante o projeto de propagação dos valores atrelados à industrialização. Tal ideologia de civilizar o campo está intrinsecamente ligada ao ruralismo pedagógico, pensamento que circulou no estado de Sergipe nos discursos e ações do governador José Rollemberg Leite. Com isso, houve uma mobilização de recursos financeiros com o intento de subsidiar a criação da escola rural. Para tanto, fez-se necessário tomadas de iniciativas, por parte de órgãos nacionais e estrangeiros. Neste sentido, interrogamos: De onde partiram as iniciativas e o plano de financiamento para criação das escolas primárias rurais do estado de Sergipe?

3.1 “218 escolas rurais construídas”: plano de expansão e financiamento para criação da escola primária rural em Sergipe (1947 – 1951)

Sem distinção partidária, sem preocupações políticas, a distribuição de escolas tem atingido equidodosamente todos os municípios, segundo o critério da necessidade e as exigências dos órgãos centrais de educação, a quem cabe a ampliação dos recursos para a execução dos novos planos educacionais. (SERGIPE, 1949, p. XIII).

Os trechos da mensagem acima, a qual foi enviada à Assembleia Legislativa Estadual pelo governador José Rollemberg Leite, datada de 2 de março de 1949, em muito revelam sobre as tentativas governamentais de expandir o ensino primário em Sergipe, sobretudo no meio rural. As suas práticas discursivas estavam banhadas pelos ideais de civilização que circulavam em tempos em que a escola primária rural assumia no discurso político o signo do progresso. Por este viés, a escola rural passou a incorporar um papel estratégico como agente civilizador ante os valores, hábitos e práticas característicos de uma civilização industrial. (ANDRADE, 2014). Deste modo, as iniciativas do governo de José Rollemberg Leite, que se iniciou em 1947, focalizaram-se em fazer expandir a escola primária rural, pois no estado havia um alto contingente de analfabetos:

No ano próximo passado assinamos dois acôrdos com o Govêrno Federal para construir, com os recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, 60 escolas primárias rurais, além de 28 que nos foram destinadas em fins de 1949. Das escolas que aludem êsse acordo, 40 já se acham concluídas em diversos municípios, 21 em construção e o restante em fase de localização típica rural. (SERGIPE, 1948, p. 13).

O governador deu ênfase à expansão quantitativa da escola primária em seu mandato. Assim, encontramos nas páginas amareladas pelo tempo, o seguinte excerto: “Na missão educacional conferida ao Estado de Sergipe, pelo meu govêrno, posso destacar os seguintes aspectos: aumento da rêde escolar – ensino rural – aparelhamento das escolas – melhoria na formação de pessoal docente.” (SERGIPE, 1948, p. VII). A preocupação com a expansão da escola se ateve em torno de alguns eixos, que, sobretudo, privilegiavam o aumento das unidades escolares. Ainda segundo ele, se esta modalidade de ensino não atingiu um alcance maior, foi em decorrência dos poucos recursos financeiros, pois:

A rêde escolar primária foi ampliada consideravelmente, embora, para isso o Estado assumisse maiores encargos monetários. [...] Se não nos faltarem os recursos ainda no primeiro período letivo dêste ano funcionarão 148 escolas rurais, já estando construídas dentro de mais 15 dias 100 destas unidades didáticas. O trabalho de construções se vem desenvolvendo com muita celeridade, o que tem colocado na vanguarda dos que, em todo o país,

recebem, agradecidos, a importante colaboração do Governo Federal, em defesa das populações rurais. (SERGIPE, 1949, p. XIII).

Com base no documento escrito, o que havia era a escassez de recursos, e ainda assim foram construídas, em aproximadamente 15 dias, 100 escolas rurais. Desta forma, somos levados a conjecturar que havia um plano nacional de financiamento para criação da escola primária rural no estado de Sergipe. Também foi no governo de José Rollemberg Leite que se desenvolveu a Campanha de Educação de Adultos⁴⁷. A ação exercida pela campanha: “foi muito eficiente, em face da extensão e dos resultados obtidos. Significou o ingresso na escola primária sergipana, em 1948, e mais de 14.508 alunos de ambos os sexos, com idade superior a 15 anos.” (SERGIPE, 1949, p. 18). A campanha⁴⁸ se expandiu, sobretudo no meio rural sergipano, e foi elaborada com o objetivo de levar o conhecimento básico à maioria da população adulta sem instrução. Segundo Rezende (2014), no estado de Sergipe há registro de uma quantidade relevante de classes para atender alunos em idade avançada, no turno da noite, alunos trabalhadores que, por situações adversas, não puderam frequentar a escola em idade própria.

O plano de expansão se aprestou nos discursos com celeridade e, de acordo com a mensagem de 1949, entre 17 e 31 de janeiro, deu-se início à construção de mais 23 escolas. O plano pretendia a criação de novos prédios, em que se daria o ensino tipicamente rural. Segundo o governador José Rollemberg Leite: “Iniciamos o ensino rural em 1948, dando logo organização típica rural às 23 escolas das 88 que foram construídas. As demais funcionaram ministrando ensino elementar comum [...]” (SERGIPE, 1949, p. 26). No ano seguinte o processo de expansão continuou. Assim, olhando para uma mensagem, encontramos o seguinte trecho: “foram construídos até o ano próximo passado quatro (4) grupos escolares rurais e cento e quarenta e oito (148) escolas rurais. Os grupos estão localizados nas cidades

⁴⁷ Parafraseando Andrade (2004), o termo “campanha” foi retirado da área de saúde com o intuito de sanar a maior “chaga do Brasil”: o analfabetismo. A educação de adultos era tida enquanto um instrumento importante de regulação e de ajuste social das camadas populares, manifestando uma profunda aversão contra o analfabeto, concebido enquanto incapaz de exercer o papel de homem civilizado. A campanha funcionou de 1947 a 1963, quando foi extinta, sendo que seu ápice se deu de 1947 a 1951. As críticas mais recorrentes registradas ao modelo de Campanha, na época, basearam-se, nos incipientes salários pagos aos professores, na ideia do trabalho voluntário ou semi-voluntário, no fato de não se dispor de informações calcadas em um acompanhamento rigoroso nas classes de alfabetização e no tempo insuficiente para a consolidação de um processo de alfabetização, formando um grande contingente de “semi-analfabetos”. A este respeito, ver Andrade (2004).

⁴⁸ Nas palavras de Leite (1949), tratava-se de escolas localizadas em povoados onde nunca houve instrução primária e nas quais estudavam, à noite, adolescentes e adultos, e durante o dia, em horário regulamentar, estudavam crianças. Essas escolas eram regidas pelas próprias professoras do Curso Supletivo, que, com gratificação advinda da Campanha de Educação de Adultos, tomaram a si o encargo de ministrar o ensino para jovens e adultos, sobretudo do meio rural.

de Itabaianinha, Frei Paulo, Nossa Senhora das Dores e Japoatã.” (SERGIPE, 1950, p. 46). Deste modo, o governador José Rollemberg Leite, em sua última mensagem, fez um balanço da expansão da escola rural e constatou que tinham concluído:

[...] 218 escolas rurais, 7 Grupos Escolas Rurais, 10 grupos escolares e duas importantes Escolas Normais Rurais. Simultaneamente levamos em consideração o necessário preparo especializado do pessoal docente. Fazer somente o prédio escolar era muita coisa, mas não o máximo. Dar alma ao ensino, tipificá-lo sob as exigências do ruralismo moderno, era o objetivo a que se visava, e para o qual convergiam tôdas as forças administrativas e técnicas do órgão educacional do Estado, que prestou relevantes serviços aos próprios sítios do Govêrno. (SERGIPE, 1951, p. 19).

Os números da mensagem de 1951 contabilizam que o ensino primário comum e rural tomou um: “desenvolvimento extraordinário, elevando-se a matrícula de 23.613 em 1947 a 29.634 em 1950.” (SERGIPE, 1951, p. 20). A elevação de tais números se deve às iniciativas, sobretudo, do Inep, órgão que foi enaltecido nas práticas discursivas: “Ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, deve Sergipe muito do que realizou. Foi um grande órgão educacional pelo que empreendeu. Houve perfeita identidade de pontos de vista entre o mesmo e Governo do Estado.” (SERGIPE, 1951, p. 22). Deste modo, o ensino primário rural no estado foi marcado por uma suposta época de renovação na vida educativa dos sergipanos, pois segundo José Rollemberg Leite os números assim evidenciavam: “A rede escolar rural eleva-se ao número de 218 escolas construídas, 20 em vias de conclusão e 180 em pleno funcionamento.” (SERGIPE, 1951, p. 57-58). Os excertos das mensagens mostram um discurso enaltecido no tocante à construção de prédios escolares, onde funcionariam as escolas rurais. O Quadro 2 aglutina as 218 escolas rurais construídas pelas oito regiões do estado, a quantidade por região, o município, o povoado e a denominação da escola rural:

Quadro 2 – Escolas rurais construídas em Sergipe entre 1947 a 1951

Região	Quant.	Município	Povoado	Denominação
Alto Sertão sergipano	15	Gararu	Oiteiros	Escola rural “Oiteiros”
		Gararu	Itabí	Escola rural “Itabí”
		Gararu	Lagôa Redonda	Escola rural “Lagôa Redonda”
		Gararu	São Mateus	Escola rural “São Mateus”
		Gararu	Mata	Escola rural “Mata”
		Gararu	Camaçari	Escola rural “Camaçari”
		N. S. da Glória	Alto da Glória	Escola rural “Alto da Glória”
		N. S. da Glória	Quixada	Escola rural “Quixada”
		N. S. da Glória	Angico	Escola rural “Angico”
		N. S. da Glória	Monte Alegre	Escola rural “Monte Alegre”
		N. S. da Glória	Tanque	Escola rural “Tanque”
		Pôrto da Folha	Ilha do Ouro	Escola rural “Ilha do Ouro”
		Pôrto da Folha	Mucambo	Escola rural “Mucambo”
		Pôrto da Folha	Cirituba	Escola rural “Cirituba”

		Pôrto da Folha	Lagôa da Volta	Lagôa da “Volta”
Médio Sertão sergipano	16	Aquidabã	Quem Dera	Escola rural “Quem Dera”
		Aquidabã	Urubu (Terezinha)	Escola rural “Urubu”
		Aquidabã	Tamanduá	Escola rural “Tamanduá”
		Aquidabã	Campo Redondo	Escola rural “Campo Redondo”
		Aquidabã	Moita-Redonda	Escola rural “Moita-Redonda”
		Aquidabã	Segredo	Escola rural “Segredo”
		Aquidabã	Mucambo	Escola rural “Mucambo”
		N. S. das Dôres	Volta	Escola rural “Volta”
		N. S. das Dôres	Bravo Urubu	Escola rural “Bravo Urubu”
		N. S. das Dôres	Sucupira	Escola rural “Sucupira”
		N. S. das Dôres	Freira Nova	Escola rural “Freira Nova”
		N. S. das Dôres	Cumbe	Escola rural “Cumbe”
		N. S. das Dôres	Campo Grande	Escola rural “Campo Grande”
		N. S. das Dôres	Pedra Branca	Escola rural “Pedra Branca”
		N. S. das Dôres	Aleixo	Escola rural “Aleixo”
		N. S. das Dôres	Gado Bravo	Escola rural “Gado Bravo”
Baixo São Francisco	28	Canhoba	Escorial	Escola rural “Escorial”
		Canhoba	Sítios Novos	Escola rural “Sítios Novos”
		Canhoba	N. S. de Loudes	Escola rural “N. S. de Loudes”
		Japoatã	Tatu	Escola rural “Tatu”
		Japoatã	Espinheiro	Escola rural “Espinheiro”
		Japoatã	Cadoz	Escola rural “Cadoz”
		Japoatã	Ladeiras	Escola rural “Ladeiras”
		Japoatã	Poxim	Escola rural “Poxim”
		Muribeca	Visgueiro	Escola rural “Visgueiro”
		Muribeca	Saco das Varas	Escola rural “Saco das Varas”
		Muribeca	Pedras	Escola rural “Pedras”
		Neópolis	Carrapicho	Escola rural “Carrapicho”
		Neópolis	Pindiba	Escola rural “Pindiba”
		Neópolis	Saúde	Escola rural “Saúde”
		Neópolis	Mussuípe	Escola rural “Mussuípe”
		Neópolis	Porteiras	Escola rural “Porteiras”
		Propriá	Telha	Escola rural “Telha”
		Propriá	Amparo	Escola rural “Amparo”
		Propriá	Saco	Escola rural “Saco”
		Propriá	Pedras	Escola rural “Pedras”
		Darcilena	Bananeiras	Escola rural “Bananeiras”
		Darcilena	Cruz das Donzelas	Escola rural “Cruz das Donzelas”
		Darcilena	Poço dos Bois	Escola rural “Poço dos Bois”
		Darcilena	Jacaré	Escola rural “Jacaré”
		Parapitinga	Serrão	Escola rural “Serrão”
		Parapitinga	Ilha das Flores	Escola rural “Ilha das Flores”
		Parapitinga	Brejão	Escola rural “Brejão”
		Parapitinga	Aroeiras	Escola rural “Aroeiras”
Leste sergipano	36	Capela	Pedras	Escola rural “Pedras”
		Capela	Miranda	Escola rural “Miranda”
		Capela	Pirunga	Escola rural “Pirunga”
		Capela	Canto Galo	Escola rural “Canto Galo”
		Capela	Lagôa Seca	Escola rural “Lagôa Seca”
		Capela	Pindaíba	Escola rural “Pindaíba”
		Capela	Tamanduá	Escola rural “Tamanduá”
		Carmópolis	Coruba	Escola rural “Coruba”
		Carmópolis	Aguada	Escola rural “Aguada”
		Carmópolis	Intrudo	Escola rural “Intrudo”
		Divina Pastôra	Cana Brava	Escola rural “Cana Brava”
		Divina Pastôra	Bomfim	Escola rural “Bomfim”
		Divina Pastôra	Camboatá	Escola rural “Camboatá”
		Divina Pastôra	Lagôa	Escola rural “Lagôa”
		Japarutuba	Forges	Escola rural “Forges”
		Japarutuba	Patioba	Escola rural “Patioba”
		Japarutuba	São José	Escola rural “São José”
		Japarutuba	Curral dos Bois	Escola rural “Curral dos Bois”

		Japaratuba	Marimbondo	Escola rural “Marimbondo”
		Japaratuba	Badajós	Escola rural “Badajós”
		Rosário do Catête	Marcação	Escola rural “Marcação”
		Rosário do Catête	Tapera do Ar	Escola rural “Tapera do Ar”
		Rosário do Catête	Sirizinho	Escola rural “Sirizinho”
		Rosário do Catête	Lages	Escola rural “Lages”
		Rosário do Catête	Evaristo	Escola rural “Evaristo”
		Siriri	Lagôa Grande	Escola rural “Lagôa Grande”
		Siriri	Itaperoá	Escola rural “Itaperoá”
		Siriri	Mata do Cipó	Escola rural “Mata do Cipó”
		Siriri	Castanhas	Escola rural “Castanhas”
		Siriri	Sabinópolis	Escola rural “Sabinópolis”
		Continguiaba	Sobrado	Escola rural “Sobrado”
		Continguiaba	Invernada (Cidade de Menores)	Escola rural “Invernada” (Cidade de Menores)
		Continguiaba	Calumbi	Escola rural “Calumbi”
		Continguiaba	Taiçoca	Escola rural “Taiçoca”
		Continguiaba	Oiteiros	Escola rural “Oiteiros”
		Continguiaba	Bom Pastor	Escola rural “Bom Pastor”
Agreste central sergipano	29	Campo do Brito	Cerrado	Escola rural “Cerrado”
		Campo do Brito	São Domingos	Escola rural “São Domingos”
		Campo do Brito	Pedra Mole	Escola rural “Pedra Mole”
		Campo do Brito	Pinhão	Escola rural “Pinhão”
		Campo do Brito	Macambira	Escola rural “Macambira”
		Campo do Brito	Garangau	Escola rural “Garangau”
		Itabaiana	Pôsto Agrícola	Escola rural “Pôsto Agrícola”
		Itabaiana	Serra	Escola rural “Serra”
		Itabaiana	Gandu	Escola rural “Gandu”
		Itabaiana	Terra Dura	Escola rural “Terra Dura”
		Itabaiana	Matapoã	Escola rural “Matapoã”
		Itabaiana	Zanguê	Escola rural “Zanguê”
		Itabaiana	Bom Jardim	Escola rural “Bom Jardim”
		Itabaiana	Ribeira	Escola rural “Ribeira”
		Itabaiana	Rio das Pedras	Escola rural “Rio das Pedras”
		Itabaiana	Capunga	Escola rural “Capunga”
		Itabaiana	Cajaíba	Escola rural “Cajaíba”
		Frei Paulo	Carira	Escola rural “Carira”
		Frei Paulo	Mucambo	Escola rural “Mucambo”
		Frei Paulo	Descoberta	Escola rural “Descoberta”
		Frei Paulo	Altos Verdes	Escola rural “Altos Verdes”
		Frei Paulo	Alagadiço	Escola rural “Alagadiço”
		Frei Paulo	Cameleira	Escola rural “Cameleira”
		Ribeirópolis	Sítio	Escola rural “Sítio”
		Ribeirópolis	Serra do Machado	Escola rural “Serra do Machado”
		Ribeirópolis	Santa Cruz	Escola rural “Santa Cruz”
		Ribeirópolis	Entroncamento	Escola rural “Entroncamento”
		Ribeirópolis	Lagôa do Pinhão	Escola rural “Lagôa do Pinhão”
		Ribeirópolis	Lagôa da Mata	Escola rural “Lagôa da Mata”
Grande Aracaju	26	Itaporanga d’Ajuda	Sapé	Escola rural “Sapé”
		Itaporanga d’Ajuda	Tinga	Escola rural “Tapera”
		Itaporanga d’Ajuda	Água Bonita	Escola rural “Água Bonita”
		Itaporanga d’Ajuda	Tapera	Escola rural “Tapera”
		Laranjeiras	Pedra Branca	Escola rural “Pedra Branca”
		Laranjeiras	Buti	Escola rural “Buti”
		Laranjeiras	Bom Jesus	Escola rural “Bom Jesus”
		Laranjeiras	Pedrinhas	Escola rural “Pedrinhas”
		Maruim	Mata do Cabau	Escola rural “Mata do Cabau”
		Maruim	Oiteiros	Escola rural “Oiteiros”
		Maruim	Caetetu	Escola rural “Caetetu”
		Maruim	Gentio	Escola rural “Gentio”
		Maruim	Guimardia	Escola rural “Guimardia”
		São Cristóvão	Colônia dos Pintos	Escola rural “Colônia dos Pintos”
		São Cristóvão	Miranda	Escola rural “Miranda”

		São Cristóvão	Pedreiras	Escola rural “Pedreiras”
		São Cristóvão	Rita Cacete	Escola rural “Rita Cacete”
		Riachuelo	Malhador	Escola rural “Malhador”
		Riachuelo	Areia Branca	Escola rural “Areia Branca”
		Riachuelo	Alecrim	Escola rural “Alecrim”
		Riachuelo	Jurema	Escola rural “Jurema”
		Riachuelo	Saco Tôrto	Escola rural “Saco Tôrto”
		Santo Amaro das Brotas	Flecheiras	Escola rural “Flecheiras”
		Santo Amaro das Brotas	Areias	Escola rural “Areias”
		Santo Amaro das Brotas	Boticário	Escola rural “Boticário”
		Santo Amaro das Brotas	Planta	Escola rural “Planta”
Centro-Sul sergipano	29	Lagarto	Sobrado	Escola rural “Sobrado”
		Lagarto	Catita	Escola rural “Catita”
		Lagarto	Rio das Vacas	Escola rural “Rio das Vacas”
		Lagarto	Tenha	Escola rural “Tenha”
		Lagarto	Olhos d’Água	Escola rural “Olhos d’Água”
		Lagarto	Brejo	Escola rural “Brejo”
		Lagarto	Santo Antônio	Escola rural “Santo Antônio”
		Simão Dias	Mata do Peru	Escola rural “Mata do Peru”
		Simão Dias	Triunfo	Escola rural “Triunfo”
		Simão Dias	Solobra	Escola rural “Solobra”
		Simão Dias	Jacaré	Escola rural “Jacaré”
		Simão Dias	Bom Sucesso	Escola rural “Bom Sucesso”
		Simão Dias	Mato Verde	Escola rural “Mato Verde”
		Simão Dias	Curral dos Bois	Escola rural “Curral dos Bois”
		Riachão do Dantas	Tanque Novo	Escola rural “Tanque Novo”
		Riachão do Dantas	Barro Preto	Escola rural “Barro Preto”
		Riachão do Dantas	Curralinho	Escola rural “Curralinho”
		Riachão do Dantas	Palmares	Escola rural “Palmares”
		Riachão do Dantas	Volta	Escola rural “Volta”
		Riachão do Dantas	Bonfim	Escola rural “Bonfim”
		Tobias Barreto	Campo Pequeno	Escola rural “Campo Pequeno”
		Tobias Barreto	Samambaia	Escola rural “Samambaia”
		Tobias Barreto	São José	Escola rural “São José”
		Tobias Barreto	Jebeberi	Escola rural “Jebeberi”
		Tobias Barreto	Poço Verde	Escola rural “Poço Verde”
		Tobias Barreto	Barriga	Escola rural “Barriga”
		Tobias Barreto	Campo Grande	Escola rural “Campo Grande”
		Tobias Barreto	Saquinho	Escola rural “Saquinho”
		Tobias Barreto	Capitoa	Escola rural “Capitoa”
Sul sergipano	38	Araúá	Casa Caiada	Escola rural “Casa Caiada”
		Araúá	Pedrinhas	Escola rural “Pedrinhas”
		Araúá	Lagôa de Dentro	Escola rural “Lagôa de Dentro”
		Araúá	Boladeira	Escola rural “Boladeira”
		Araúá	Camboatá	Escola rural “Camboatá”
		Boquim	Santo Antônio	Escola rural “Santo Antônio”
		Boquim	Olhos d’Água	Escola rural “Olhos d’Água”
		Boquim	Cajazeiras	Escola rural “Cajazeiras”
		Boquim	Romão	Escola rural “Romão”
		Boquim	Meia Légua	Escola rural “Meia Légua”
		Boquim	Cabeça Dantas	Escola rural “Cabeça Dantas”
		Cristinápolis	Umbaúba	Escola rural “Umbaúba”
		Cristinápolis	Cristina	Escola rural “Cristina”
		Cristinápolis	Lagôa Seca	Escola rural “Lagôa Seca”
		Estância	Praia da Bôa Viagem	Escola rural “Praia da Bôa Viagem”
		Estância	Saco do Barbosa	Escola rural “Saco do Barbosa”
		Estância	Bôa Vista	Escola rural “Bôa Vista”
		Estância	Monte Castelo	Escola rural “Monte Castelo”
		Itabaianinha	Geru	Escola rural “Geru”
		Itabaianinha	Lages	Escola rural “Lages”
		Itabaianinha	Bitá	Escola rural “Bitá”
		Itabaianinha	Vermelho	Escola rural “Vermelho”

		Itabaianinha	Pilões	Escola rural “Pilões”
		Itabaianinha	Poxica	Escola rural “Poxica”
		Itabaianinha	Ilha	Escola rural “Ilha”
		Itabaianinha	Lopes	Escola rural “Lopes”
		Indiaroba	Convento	Escola rural “Convento”
		Indiaroba	Pontal	Escola rural “Pontal”
		Indiaroba	Terra Caída	Escola rural “Terra Caída”
		Santa Luzia do Itanhí	Botequim	Escola rural “Botequim”
		Santa Luzia do Itanhí	Cajazeiras	Escola rural “Cajazeiras”
		Santa Luzia do Itanhí	Castro	Escola rural “Castro”
		Santa Luzia do Itanhí	Malícia	Escola rural “Malícia”
		Salgado	Água Fria	Escola rural “Água Fria”
		Salgado	Moendas	Escola rural “Moendas”
		Salgado	Estação	Escola rural “Estação”
		Salgado	Macedina	Escola rural “Macedina”
		Salgado	Turma	Escola rural “Turma”
Total	218			

Fonte: SERGIPE (1951).

O mapeamento apresenta a distribuição da escola primária rural no espaço geográfico do estado de Sergipe. O montante de 218 escolas rurais foi disseminado de acordo com a densidade demográfica de cada região. Deste modo, regiões com o maior número de habitantes em idade escolar receberam maior quantidade destas unidades, a saber: 15 no Alto Sertão sergipano; 16 no Médio Sertão sergipano; 28 no Baixo São Francisco; 36 no Leste sergipano; 29 no Agreste Central sergipano; 26 na Grande Aracaju; 29 no Centro-Sul sergipano; 38 no Sul sergipano. No entanto, interrogamos sobre o plano de financiamento, que resultou na construção de 218 escolas rurais, entre os anos de 1947 a 1951. Por certo, não deixamos os documentos produzidos no estado de Sergipe responder por si só às nossas indagações. No cenário nacional, em 1946 assumiu a posse da presidência da República Eurico Gaspar Dutra, primeiro presidente eleito pelo voto direto após o Estado Novo. Tal período foi marcado pelo término da Segunda Guerra Mundial e, no Brasil, chegara ao fim o regime Vargas. O governo federal passou a conceber as escolas rurais enquanto uma organização escolar primária pública que poderia vir a debelar as altas estatísticas de analfabetismo no Brasil.

Neste contexto, foi promulgada a quinta Constituição Federal, em 18 de setembro do mesmo ano. Tal Constituição preconizava em seu artigo 166 a tônica: “A educação é direito de todos” (BRASIL, 1946) e completou no artigo 168 asseverando que o ensino primário deveria ser obrigatório e gratuito. No entanto, diferentemente da Constituição Federal de 1934, que garantia 20% do orçamento anual da União para o ensino no meio rural, a Constituição de 1946 não fez referência ao tema. No entanto, seu projeto de governo pretendia expandir a escola primária rural, que projetava, para 1947, a construção de aproximadamente 1.200 novas escolas rurais. De acordo com o discurso do presidente:

Ao órgão federal orientador dos problemas pedagógicos foi confiada a missão de selecionar os tipos mais apropriados e econômicos de prédios escolares, para as zonas rurais, e de distribuir equitativamente, os novos recursos disponíveis entre as unidades da Federação, mediante acordos bilaterais. Com essa primeira etapa do trabalho planejado, já estão previstas perto de 1.200 novas escolas rurais, das quais pouco mais da metade em construção, estando algumas em vias de acabamento. Dispondo já no corrente ano de uma verba de 147 milhões e 800 mil cruzeiros, o plano do governo Federal é ampliar a sua ação para a construção de mais duas mil escolares e estender a sua ação supletiva também a criação de 40 escolas normais para a formação de professores rurais, integrados nas condições de vida e nos problemas específicos e imediatos das zonas que se processará sua atividade docente. (DUTRA, 1947, p. 159).

Segundo Pinheiro (2006), semelhante ao que ocorrera em relação aos grupos escolares, o governo federal passou a conceber as escolas rurais enquanto uma organização escolar primária pública que poderia vir a conter os altos números de analfabetismo no Brasil. Nas palavras do presidente Dutra: “muito ainda nos resta fazer no setor do ensino primário, pois que, lamentavelmente, apesar de nossos esforços, para uma população infantil em idade escolar que oscila entre 5 milhões e meio e 6 milhões, a capacidade de matrícula ainda não se eleva a 3 milhões e meio” (DUTRA, 1947, p. 175). O levantamento feito pelo presidente colocava em proeminência as condições socioeconômicas do país e o nível de desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo brasileiro, como pormenorizou nas linhas seguintes:

[É] certo que a solução do problema está vinculada a fatores e circunstâncias inerentes ao estágio econômico e social do país, que reflete o grau de progresso material atingido. No entanto, se o Governo Federal não levar a cabo uma decisiva campanha de ensino, o Brasil se debaterá indefinidamente num círculo vicioso já que é óbvia a dependência do progresso material em relação ao nível de educação do povo. (DUTRA, 1947, p. 175).

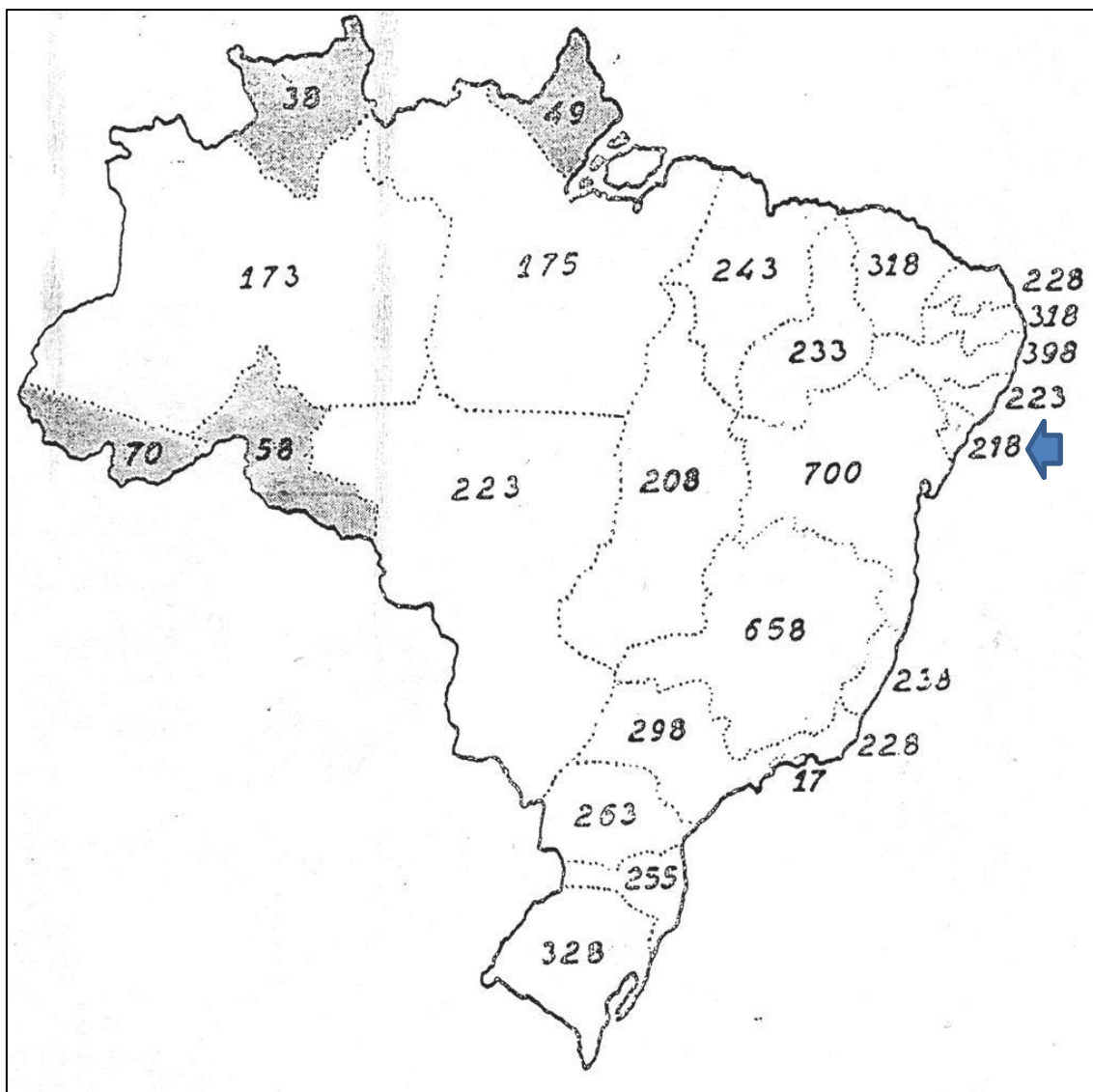
As práticas discursivas de Dutra estavam revestidas com a preocupação de atender às demandas do meio rural. Segundo Pinheiro (2006), o Governo Federal, por sua vez, em mensagens encaminhadas ao Congresso Nacional, apresentou dados numéricos e informações sobre a escolarização das populações rurais e das pequenas cidades do interior que evidenciavam, de forma inquestionável, o investimento do Ministério da Educação quanto à criação de escolas rurais. Deste modo, as iniciativas do Governo Federal destinaram-se à ampliação da escola no meio rural:

[Com] a análise do movimento de matrículas pelos municípios, verifica-se que a situação é bem séria e exige tempo e grande soma de recursos para o encaminhamento de solução apenas satisfatória. Contribui para isso, entre outros fatores, a fraca densidade demográfica de pelo menos 500 municípios. É exemplo frisante o fato de 20 deles apresentarem déficit superior a 90%; isto é, mais de 90% das crianças em idade escolar não estão matriculadas no curso primário; em 142 municípios, esse déficit varia de 80 a 90%; em 245, oscila entre 70 a 80 %; em 220, entre 60 a 70%; em 180, entre 50 a 60 %; e abaixo de 50, contamos 675. Sobre os demais, faltam elementos.

Pelo exame de matrículas escolares, chega-se à conclusão de que a zona rural, por onde se distribuem cerca de 30 milhões de brasileiros, está sofrendo uma acentuada crise de assistência educacional. Com efeito, apenas 38% das crianças matriculadas no curso primário pertencem às zonas rurais, enquanto cerca de 70% das crianças brasileiras ali se encontram. (DUTRA, 1947, p. 214).

A situação educacional no meio rural foi apresentada em tom de gravidade pelo presidente Dutra. Os dados estatísticos apontavam para um alto índice de analfabetismo em crianças em idade escolar, sobretudo no meio rural. Para combater tal situação fazia-se necessário a mobilização de volumosos recursos financeiros por parte do Governo Federal, assim, foi planejada a construção de novas escolas rurais no país. No estado de Sergipe deveriam ser construídas 218 escolas primárias rurais. Neste sentido, Sergipe assinou convênio com o Inep, cedendo o terreno, para que, no período de 1947 a 1951, fossem construídas 218 escolas rurais. A Figura 8 mostra a quantidade de escolas rurais previstas para serem construídas no Brasil e no estado de Sergipe, como indica a seta.

Figura 8 – Distribuição das construções dos prédios escolares rurais no Brasil



Fonte: BRASIL. INEP (1948).

Ao analisar o mapa, compreende-se que a maioria desses prédios escolares foi construída na região Nordeste do Brasil. Segundo Santana (2011, p. 69): “Nessa região, estava prevista a construção de 2.879 prédios, enquanto na zona Sudeste, área em franco desenvolvimento, foi prevista a construção de 1.439 prédios escolares”. O montante de escolas edificadas no Nordeste pode estar associado ao contingente de analfabetos e à migração de uma parcela da população dessa região para a zona Sudeste, ratificando o papel da educação rural de conter o fluxo migratório, tendo em vista fixar o homem na sua localidade de origem.

As iniciativas do então presidente, Eurico Gaspar Dutra, estavam norteadas pelo princípio de democratização do ensino e, sobretudo, pretendiam debelar os elevados números

de analfabetos, em tempos em que as taxas indicavam uma situação preocupante. Em 1949, segundo consta em uma das mensagens de Getúlio Vargas encaminhadas ao Congresso Nacional, “iniciou-se a construção de mais de 4.000 escolas rurais, com residências anexas para professores, (...) e, dessas escolas, mais de 1.000 se [achavam] concluídas”. (DUTRA, 1947, p. 175). A reforma do ensino rural na década de 1940 foi resultado da colaboração entre o Inep – representante do Ministério da Educação – e intelectuais norte-americanos que vieram para o Brasil em regime de missões culturais. Nos termos de Andrade (2014), foi especificamente a partir da segunda metade da década de 1940 que a expansão da educação da população rural se apresentou, tanto como forma de propagação dos valores e comportamentos transplantados do meio urbano, quanto como mecanismo de fixação dos homens e mulheres em seu lugar de origem, pois:

A tarefa civilizatória a ser cumprida pela educação primária não deveria incidir somente sobre os filhos da população urbana. [...] No contexto deste projeto, a escola primária rural tornou-se o meio por excelência de levar à maior parte da população do país os novos valores, hábitos de ações e pensamento e os conhecimentos técnicos tidos como promotores da elevação dos padrões de produção e, portanto, de condições de vida desta mesma população. (ANDRADE, 2014, p. 97).

Para civilizar as populações rurais fazia-se necessário expandir a escola primária rural. Em diálogo com Pinheiro (2006, p. 132), tal: “[...] processo de organização e expansão das escolas rurais fez parte do movimento de interiorização do sistema escolar nacional tão preconizado e defendido pela elite intelectual e política brasileira”. Como fruto desse movimento nacional foi publicado um texto de autoria de Murilo Braga, intitulado *Plano para desenvolvimento do ensino primário*, editado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em parceria com Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1946, que reverberava um cenário educacional preocupante, tanto no que diz respeito à quantidade de prédios escolares, quanto às instalações precárias:

A rede escolar brasileira, apesar dos esforços dos Governos, igualmente não dispõe de prédios em número suficiente, para atender às necessidades imediatas do ensino primário. Bastará dizer-se que dos 28.302 prédios existentes em 1941, para o ensino primário, apenas 4.927 eram próprios estaduais ou municipais, e desses somente 1.781, ou 7% do total haviam sido construídos especialmente para fins escolares. [...] Fato verificado é que os Estados, só com os seus recursos e iniciativas não conseguirão resolver o grave problema do Ensino Primário. Por isso mesmo, o Governo Federal vem estabelecendo um plano de cooperação financeira e técnica com as várias unidades federadas. (BRAGA, 1946, p. 497).

É recorrente nos discursos políticos o número insuficiente de prédios escolares, bem como escolas sediadas em lugares construídos para outros fins. A professora Raimunda Alves dos Santos evocou suas memórias de professora em uma casa de farinha⁴⁹, no povoado “Feirinha”, município de Poço Verde, localizado no Sul sergipano, no final da década de 40: “A escola do município era em minha casa, como na casa não comportava os alunos, e eu levei para casa de farinha. Os alunos sentavam em cima de forno, em cima de prensa, em cima da banca do cevador. Traziam os bancos de casa.” (Raimunda Alves dos Santos, 2013). A ausência de escolas, ou até mesmo o imprevisto delas fazia-se sentir nas taxas de analfabetismo.

Os registros numéricos anunciados pelos órgãos federais eram alarmantes. Tendo em vista tal situação, diversas iniciativas foram tomadas na tentativa de fazer expandir o número de escolas e, conseqüentemente, erradicar as elevadas taxas de analfabetismo. Tais iniciativas focaram suas ações no ensino rural, uma vez que os prédios mais equipados e o maior contingente de alunos matriculados encontravam-se nos centros urbanos. O rural era sinônimo de desolação e abandono. Por certo, praticamente todo contingente populacional em idade escolar (7 a 12 anos) que se encontrava relegado da escola localizava-se no meio rural. Em entrevista realizada em 1946, o então Ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos, pronunciou: “O programa de construções escolares visa principalmente zonas rurais, onde haja, de fato, população em idade escolar carente de ensino. Para isso, temos recorrido à colaboração inestimável do I. B. G. E.” (ENTREVISTA..., 1946, p. 493). Para tanto, fazia-se necessário um plano de cooperação entre a União e os estados, pois não se podia:

[...] deixar de acentuar o elevado espírito de patriotismo que venho encontrando das autoridades estaduais nesse plano de cooperação financeira da União. Os Srs. Interventores, compreendendo o alcance patriótico da medida, estão facilitando todos os elementos de que o Ministério necessita para a imediata execução do programa. (ENTREVISTA..., 1946, p. 494).

Dentre as iniciativas⁵⁰ criadas nesse período podemos destacar o Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942, por esse foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, que pretendia ampliar e melhorar o sistema escolar primário de todo país. Nas palavras de Ernesto de Souza Campos: “As escolas, que serão construídas com os recursos financeiros do Fundo

⁴⁹ Lugar onde se processa farinha de mandioca. A casa de farinha vem das nossas origens indígenas e é muito comum no nordeste brasileiro.

⁵⁰ Também foi pactuado o Convenio Nacional de Ensino Primário, em 16 de agosto de 1942.

Nacional de Ensino Primário, passarão, imediatamente, para o patrimônio dos Estados. Serão incorporadas à rede escolar de cada unidade.” (ENTREVISTA..., 1946, p. 494). De acordo com o referido Ministro, por intermédio do convênio firmado com os estados, o Inep transferia ao órgão educacional responsável, de sua conta no Banco do Brasil, os recursos necessários para edificação de escolas no meio rural. Tais construções eram monitoradas por fiscais que elaboravam pareceres sobre o término e qualidade da obra, que ocorriam com celeridade. Segundo Ernesto de Souza Campos:

Temos as mais fundadas razões para afirmar que, ainda este ano, teremos ultimada a construção de algumas centenas de escolas primárias rurais em todo o país. A distribuição dessas escolas obedecerá ao critério das maiores necessidades de cada unidade. [...] – Ainda não podemos afirmar, com segurança quantas escolas serão necessárias para resolver o grave problema do ensino primário. Pelos elementos de que dispomos podemos dizer que a população escolar de 7 a 11 é superior a 5.500.000. A matrícula escolar em 1944 foi pouco mais de 3.300.000. Há, assim, um ‘déficit’ escolar de 2.200.000, que precisa ser coberto. A rede escolar não dispõe de prédios em número suficiente. (ENTREVISTA..., 1946, p. 494).

Para acompanhar e auxiliar na execução do Programa de Organização do Ensino Primário foi convidado o professor Robert King Hall, da Universidade de Columbia. O relatório publicado na revista do Inep, intitulado *Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil*, foi produzido por Robert King Hall depois de visitar Sergipe na condição de professor-consultor do Inep. Aqui desenvolveu, inseriu observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil, para além de revelar como deveria ser a escola rural ideal. Em suas primeiras palavras se reportou a Murilo Braga e em seguida fez comentários elogiosos ao governador do estado, José Rollemberg Leite e ao Secretário da Educação, Acrísio Cruz:

Antes de mais nada, devo confessar a V. S., com absoluta honestidade, que a princípio, logo que soube que o I. N. E. P. pretendia construir escolas rurais com fundos federais, não estava convencido do acerto dessa medida. Apresso-me, portanto, a admitir que o que vi durante as últimas cinco semanas modificou minhas idéias e hoje declaro-me inteiramente convencido de que se trata, de fato, de um dos maiores programas educativos em curso neste Continente. (HALL, 1950a, p. 112).

E continuou nas linhas abaixo...

Bem sei que este Estado não é típico do Brasil e que seu programa de construção de escolas é uma espécie de modelo, sob a direção do Governador, José Rollemberg Leite, e do Secretário da Educação, Prof.

Acrísio Cruz, todos dois entusiásticos aliados do plano do I. N. E. P. Essa amostra, porém, convenceu-me de que o programa de construção de escolas primárias rurais representa um excelente complemento dos esforços dos Estados e Municípios, no terreno da educação, e, sincera e energicamente executado, pode aproximar-se de uma revolução educativa. (HALL, 1950a, p. 113).

Foi inserido em um contexto de aproximação entre o Brasil e EUA durante a Guerra Fria, que Robert King Hall realizou uma série de viagens⁵¹ ao Brasil para analisar a educação do país. Ao longo das décadas de 1940 e 1950, Robert King Hall foi contemplado com diversas bolsas de estudo cedidas por instituições norte-americanas e brasileiras para viajar pelo Brasil, realizando pesquisas sobre a condição educacional, chegando, inclusive, a ser convidado pelo Inep para trabalhar, em regime de colaboração, num projeto de criação de escolas rurais. Durante as cinco semanas que Robert King Hall passou no estado de Sergipe⁵² foi convencido do desenvolvimento do plano de expansão da escola rural, com base nos recursos do governo federal.

Em dezembro de 1949, Robert King Hall foi convidado pelo Inep, a fim de coordenar um curso de formação para professores de escolas rurais. O professor se tornou colaborador do projeto de expansão das escolas rurais no sentido de ministrar cursos no Rio de Janeiro para professores vindos de várias cidades de todo o Brasil. O estado de Sergipe, na época, tinha o maior número de escolas rurais em construção no país, financiadas pelo governo federal em associação com o governo estadual. A Figura 9 nos faz a ver, da direita para esquerda, o professor Robert King Hall e o governador do estado José Rollemberg Leite:

⁵¹ Vale ressaltar que não apenas o professor Robert King Hall recebeu bolsas do governo brasileiro. Muitos outros pesquisadores norte-americanos realizaram viagens e pesquisas financiadas por vários institutos, contando com o apoio conjunto dos governos norte-americano e brasileiro. Destacou-se, na época, o Instituto Brasil-Estados Unidos, como instituição que fornecia diversas bolsas a estudantes para realização de estudos. Entre os professores que viajaram junto com Robert King Hall, estava o professor Edd W. Parks, da Universidade da Geórgia, que veio a convite da Faculdade Nacional de Filosofia para ministrar alguns cursos para alunos brasileiros. A este respeito, ver Cunha (2015).

⁵² Robert king Hall também visitou algumas cidades da região nordeste e as zonas de colonização do estado de Santa Catarina, a exemplo de Florianópolis, em 1948. A este respeito, ver Ávila (2013a).

Figura 9 – Fotografia datada de 1950 registrou a saída do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe (IHGSE), o governador José Rollemberg Leite, o professor Robert King Hall e autoridades



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Dentre as prescrições de Robert King Hall ganhou relevo a necessidade de descentralização das escolas rurais, repartindo as responsabilidades entre os âmbitos federais, estaduais e municipais. A seu ver: “Ajuda a educar as instituições políticas e governamentais numa nova forma descentralizada de administração.” (HALL, 1950a, p. 114). Em relação ao financiamento do processo de expansão da escola primária rural, buscava-se resolver as enormes dificuldades financeiras dos estados. Para tanto, o governo federal instituiu planos de cooperação orçamentária e técnica com as diversas unidades federadas. Como medida inicial fundou, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto n. 4.958, de 14 de novembro), que foi composto pela renda originária dos tributos federais e passou a figurar no orçamento da receita e do gasto da união. Nesse sentido, Hall (1950a) reafirmou os princípios preconizados pelo fundo:

[...] os fundos federais são considerados como auxílio ou suplemento a fundos e atividades educativas da municipalidade e não como um meio de usurpar, para a administração federal, o controle sobre a educação. Assim, os fundos federais distribuídos pelo I. N. E. P. são distribuídos entre os vários Estados segundo uma fórmula deliberadamente destinada a conceder auxílio aos Estados possuidores de grande população estudantil e pequenas rendas.

Em outras palavras, trata-se de uma espécie de fundo federal de equalização destinado a propiciar um nível de educação considerado mínimo pelo governo nacional em áreas que sem esse fundo não teriam possibilidade de custear as escolas. Uma vez calculada a soma total ou ‘global’ que cada Estado recebe, é a mesma convertida no número de prédios escolares, que serão construídos. O I. N. E. P. serve de órgão técnico, elaborando planos para um tipo básico, mínimo aceitável em bases nacionais. Os governos locais têm liberdade de introduzir variações no plano, desde que as modificações não importem em desvio fundamental da política educacional estabelecida — como, por exemplo, a falta de residência para professores, que importaria, de certo modo, em contrariar o propósito fundamental do plano. (HALL, 1950a, p. 114-115).

O esforço em fazer descentralizar a educação para as esferas locais caminhou no contraponto da centralização, o município foi à entidade básica da polarização educativa e cultural, representando as populações e comunidades. Neste sentido, Robert King Hall apontou alguns temores com relação ao processo de municipalização, quando observou a situação política do estado de Sergipe, fortemente marcado pelas práticas do coronelismo, mandonismo e clientelismo, sobretudo no meio rural, tendia que o projeto fosse utilizado por partidos políticos em benefícios particulares. Nesta perspectiva, apresentou seus receios:

1. Temor de uma excessiva centralização do controle que pudesse transformar o plano num instrumento capaz de servir, docilmente, de arma demagógica, nas mãos de uma possível minoria implacável e inescrupulosa que por acaso no futuro assumisse o poder. Sentia-me apreensivo com a tentação de se utilizarem esses fundos para fins políticos — de serem distribuídos em troca de favores políticos ou a correligionários.
2. Temor da falta de continuidade do programa — em virtude da rejeição ou modificação das diretrizes atuais, por um grupo político que passasse ao poder. Temia que essa falta de continuidade convertesse escolas parcialmente construídas em mais um trágico monumento de programas culturais abandonados, o que tanto desiludiu o público e desperdiçou fundos governamentais, neste hemisfério, num passado bem próximo.
3. Temor de que o programa favorecesse a construção material das escolas, em detrimento do progresso educacional — congelando, com isso, o sistema educativo do país e transformando-o num sistema rígido, estereotipado e afuncional, incapaz de atender aos problemas e as crises de nosso tempo.
4. Temor de que funções extremamente importantes, ao I. N. E. P. confiadas — pesquisas e treinamento — fossem subordinadas ou relegadas, a segundo plano, em virtude da concentração de esforços no programa administrativo concernente ao financiamento da construção de escolas. (HALL, 1950a, p. 112).

O professor Robert King Hall fez suas observações com base na viagem que fez a Sergipe, na qual visitou 24 escolas primárias rurais, três grupos escolares e uma escola normal rural, todos eles construídos com fundos do Governo Federal, dentro do plano do Inep. No entanto, ganharam lugar de destaque, em seu relatório, os municípios de Riachuelo, Divina

Pastora e Maruim como os que melhor se destacaram no projeto de educação rural desenvolvido em Sergipe. Observou, então, o pesquisador norte-americano que o modelo sergipano possuía características específicas, diferindo do modelo proposto pelo Inep. Contudo, ele se mostrou entusiasmado com as mudanças no projeto sergipano, cujo modelo demonstrava, em suas palavras, o real empenho do governo em adequar os esforços para empreender uma reforma educacional. Neste sentido, o governador do estado de Sergipe, José Rollemberg Leite, salientou:

[...] que a vinda a êste Estado do Prof. King Hall, constituiu uma distinção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que aproveitou a presença no país, daquele professor universitário e Diretor da Sesção de Educação Comparada da Columbia University para fazê-lo chegar a Sergipe, onde pudesse, em face do que havíamos realizado, dar um curso especial às mestras já entregues ao ensino rural. (SERGIPE, 1951, p. 75).

A passagem de Robert King Hall no estado de Sergipe deixou algumas especificidades. Na busca por melhor entender essas especificidades atentamos para uma entrevista⁵³ concedida pelo professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho, à época com 80 anos, um dos colaboradores de Acrísio Cruz. Segundo ele:

[...] quando houve uma visita aqui do professor King Hall, ao Brasil, Sergipe foi distinguido por receber a visita do professor. Tal era o modelo que nós já tínhamos desenvolvido aqui... o avanço comparado com outros estados. Então o professor King Hall veio a Sergipe e fez, inclusive, um seminário aqui. [...] Ele foi o primeiro educador americano a descer no Japão⁵⁴ para a redemocratização do Japão. Já havia estado em Israel, Porto Rico, vários lugares onde a educação rural estava adiantada. Então eu fiz uma pergunta a ele, pedindo que ele dissesse o que ele tivesse encontrado de bom para que nos aprimorássemos. Ele, então, com muita sabedoria e para surpresa minha, respondeu como um brasileiro, ele disse: “Olha, o trabalho de vocês, eu tenho possibilidade de fazer isso, de dizer isso, porque já avaliei vários trabalhos dessa natureza, em diferentes partes do mundo e o trabalho de vocês está perfeito”. Eu preferi ter ouvido outras coisas, mas ele disse: “Só tem um problema, é que temo a influência partidária interfira nisso”. Como aconteceu em Sergipe. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 187-188).

⁵³ Entrevista cedida a Luiz Antônio Barreto no dia 17 de junho de 2006, sobre Acrísio Cruz e as escolas rurais e outros trabalhos dele no Departamento de Educação.

⁵⁴ Logo após o fim da Guerra, Robert Hing Hall trabalhou a serviço do governo dos EUA, no Japão, onde realizou uma pesquisa sobre as origens e organização do ensino japonês. Integrou uma equipe de 12 intelectuais contratados para traçar novas diretrizes para a educação japonesa, durante a ocupação estadunidense no país asiático, visando desenvolver um sistema educacional de cunho democrático, influenciado pelos ideais norte-americanos. Foi convidado, ainda, pelo governo do Irã para colaborar com as reformas de ensino empreendidas durante a década de 1940. No mesmo país, fez parte de uma comissão norte-americana de estudos de aramaico, chegando a chefiar, durante alguns meses, o grupo de educadores. A este respeito, ver Cunha (2015).

Robert King Hall assessorou e orientou o programa de expansão do ensino escolar rural. Nesse percurso, assumiu a direção do centro de formação de professores rurais fundado pelo Inep. Em sua passagem pelo Brasil, organizou uma proposta de programa mínimo, equipamento e métodos para uma escola rural elementar a ser inserido nas novas escolas rurais já implantadas e em fase de implantação, sendo numericamente mais preciso: 2.250 escolas primárias rurais e 55 grupos escolares construídos e 2.110 escolas, 65 grupos escolares e 25 escolas normais rurais em construção. (HALL, 1950a).

Tal proposta norteou-se pela preocupação de tornar cada momento ou aspecto da vida da escola rural em uma oportunidade para a transmissão e inculcação das novas qualidades a serem desejavelmente possuídas pelo novo homem do meio rural. Em suas palavras: “Não há dúvida, todavia, que esse plano realizou algo que nenhum outro programa da história do Brasil jamais realizou. Deu escolas aos habitantes do Brasil rural, a seus pobres, atrasados, esquecidos e desesperados filhos.” (HALL, 1950a, p. 118). Sua diretriz básica compunha-se de 12 itens orientadores:

- 1) O objetivo político deve ser a formação de bons cidadãos para a nação democrática do Brasil.
- 2) O objetivo social deve ser formar um membro – pensante, competente, que saiba se dirigir – da organização econômica e sociológica do Brasil.
- 3) O objetivo social deve ser dar a cada indivíduo oportunidades de se desenvolver ao máximo, nas áreas de seu maior interesse e capacidade, desde que dignas.
- 4) O programa deve ser flexível, democrático, funcional, baseado nas necessidades comprovadas, do indivíduo e da comunidade.
- 5) O programa de cada escola deve ser determinado pelos professores locais, em colaboração com o público em geral e com as autoridades estaduais de educação, e deve satisfazer a certos requisitos gerais mínimos.
- 6) O programa deve consistir de experiências educativas em largas áreas culturais e habilidades práticas, não devendo constar simplesmente de uma série de aulas em matérias formais.
- 7) Os prédios, pátios e equipamento devem ser funcionais, econômicos, fáceis de limpar e consertar, com materiais e mão-de-obra locais.
- 8) Os prédios, pátios e equipamento devem adaptar-se aos programas de atividades, aulas práticas de trabalhos manuais, a um curriculum tipo projeto, e devem facilitar os trabalhos de experiência, especialmente em agricultura e artes e ofícios.
- 9) Os prédios, pátios e equipamentos devem integrar-se na comunidade local: servindo de modelo para a construção local e a higiene pública, métodos agrícolas e indústrias domésticas; devem dar ao professor uma residência condigna, à altura da profissão; devem demonstrar as vantagens práticas e culturais da educação; evitar choques e conflitos com a comunidade, quer pela ostentação, quer pela negligência.
- 10) Os métodos empregados devem ser absolutamente compatíveis com os objetivos democráticos e culturais do curriculum.
- 11) Os métodos empregados devem ser destinados a aproveitar e desenvolver – e não a selecionar e refugar – todos aqueles que não atingem os padrões arbitrariamente estabelecidos nas matérias tradicionais.
- 12) Os métodos empregados devem ser determinados pela personalidade de cada

professor, e a ela adaptados, mas devem ressaltar a experiência prática, “aprender a fazer, fazendo”, trabalho físico, um programa ativo, e grandes unidades de estudo de tipo “projeto”⁵⁵. (HALL, 1950b, p. 31).

Pelos pressupostos trazidos por Robert King Hall podemos visualizar que uma qualidade fundamental desejada da futura escola rural é a de ser capaz de influenciar os moradores da comunidade à sua volta. Influência imprescindível, tendo em vista a construção de uma nova mentalidade para o homem rural. A escola, portanto, deveria assumir, ela mesma, a função de espaço físico e social no qual se materializariam formas de comportamento exemplares para a comunidade. (ANDRADE, 2014). Por intermédio da escola deveria ser colocado em marcha, tanto um processo de elevação cultural, quanto de melhoria econômica daquela mesma comunidade. Neste último caso ela atuaria, contando com a ajuda dos alunos já anteriormente mobilizados ao longo do processo escolar, incentivando a adoção de novas formas de organização produtiva por parte da comunidade local.

As iniciativas do Estado brasileiro em fazer expandir a escola primária rural estavam longe de representar, pura e simplesmente, o posicionamento de alguns políticos. Tal movimento estava intencionado em construir um novo homem e uma nova sociedade por intermédio da escola rural. Para tanto, foi veiculado no estado de Sergipe o pensamento ruralista, que circulou, sobretudo, no discurso do governador José Rollemberg Leite. Dito isto, caminhamos para o questionamento: Como o Ruralismo Pedagógico foi apropriado em Sergipe?

3.2 “Preparados no amor e valorização da terra”: a apropriação do ruralismo pedagógico em Sergipe

Nessa escola modesta da roça... [pausa de esquecimento]
Batidas de Sol ardente és do saber... que guia para a
frente bendita escola rural. Não lembro mais... Atravessa
lavoura florida as riquezas da pátria produz. Nossos pais
vão lutar pela vida e nós vamos buscar a luz. (Maria José
de Carvalho Eleotério, 2013).

⁵⁵ A Pedagogia de Projetos é uma forma de trabalho educativo que visa organizar o desenvolvimento dos saberes a partir de objetivos previamente definidos, de forma colaborativa, entre alunos e professores. Nesta perspectiva, o projeto é visto como uma ferramenta, uma maneira de trabalhar destinada a dar mais significado ao conteúdo tornando o ensino mais interessante para o aluno. O trabalho por projetos valoriza os conhecimentos prévios dos alunos respeitando seus desejos sobre o que aprender e o ritmo de aprendizagem. A este respeito, ver Brito (2015).

O hino da escola rural foi entoado pela professora Maria José de Carvalho Eleotério em tom saudosista. Tal memória, ainda que plena de esquecimentos,⁵⁶ foi evocada quando a professora se reportou ao cotidiano da escola rural Rita Cacete, localizada no município de São Cristóvão, região da Grande Aracaju. O hino enaltece a vocação agrícola do Brasil e coloca a escola primária rural enquanto propulsora do desenvolvimento econômico e social, por isso é categórico para fazer uma análise sobre o Ruralismo Pedagógico⁵⁷.

Tal movimento ressoou no campo educacional enquanto uma ideologia de modernização conservadora. Os ruralistas acreditavam eminentemente na vocação agrícola do país e na necessidade de uma escola específica para tal designação. Segundo Souza e Ávila (2014), o objetivo dos adeptos do ruralismo pedagógico: “[...] era promover condições de permanência do homem na zona rural.” (SOUZA; ÁVILA, 2014, p.17). Dentre os expoentes deste pensamento ganharam relevo os pensadores sociais Sílvia Romero⁵⁸, Alberto Torres⁵⁹, bem como o sanitarista Belisário Pena e o educador Sud Mennucci⁶⁰. Conforme seus

⁵⁶ Na perspectiva benjaminiana, as lembranças surgem como raios e iluminações que se deixam captar no instante que relampejam.

⁵⁷ O movimento ruralista, defendido por alguns intelectuais e administradores públicos nas primeiras décadas do século 20, reivindicava maior atenção ao desenvolvimento da extensa zona rural do país. Acreditava-se que seria pelo ensino rural que se fixaria a população no campo e, assim, esperava-se que por meio das escolas situadas fora dos espaços urbanos poder-se-ia conter o êxodo do campo para as cidades. Contudo, entre as elites interessadas pelos rumos da educação nacional, a demanda de expansão das construções escolares nestas regiões, mas também se advogava que a qualidade dessas escolas fosse melhor e que as disciplinas e os conteúdos do ensino estivessem em consonância com a realidade rural, cujas atividades agrárias deveriam não apenas ser enaltecidas, como também ensinadas em fina sintonia com os processos e técnicas mais modernos de que se dispusesse. A este respeito, ver Viviane e Gil (2011).

⁵⁸ Sílvia Romero, nascido na então vila de Lagarto, em Sergipe, no dia 21 de abril de 1851. Era filho do português André Romero e de Maria Vasconcelos da Silveira Ramos. Aos 17 anos, em 1868, desembarcou no Recife, para estudar na Faculdade de Direito, onde já estavam alguns sergipanos, como Martinho Garcez e Tobias Barreto. Foi reconhecido folclorista, crítico literário, professor, filósofo e pensador político. Dentre as atividades intelectuais exercidas no Brasil foi promotor, deputado provincial, juiz de direito na província do Rio de Janeiro, literato, professor do Colégio Dom Pedro II. Sílvia Romero foi eleito deputado provincial e depois federal, pelo Estado de Sergipe, no governo do Presidente Campos Sales. Faleceu no Rio de Janeiro, no dia 18 de julho de 1914. A este respeito, ver Barreto (2007).

⁵⁹ Alberto de Seixas Martins Torres, filho do magistrado Dr. Manuel Monteiro Torres e D. Carlota de Seixas Torres, nasceu em 26 de novembro de 1865, na fazenda Conceição, em Porto das Caixas, província do Rio de Janeiro. Formou-se pela Faculdade de Direito do Recife em 1885. Adentrou pela trajetória política, quando foi candidato e eleito deputado estadual (1892-1893) e em seguida deputado federal (1893-1896) pelo estado do Rio de Janeiro. No ano de 1896, por intermédio do convite do então presidente Prudente de Moraes assumiu a pasta da Justiça, deixou o cargo em 1897, ano em que foi presidente do Estado do Rio, até 31 de dezembro de 1900. Reformou a instrução pública, difundiu a instrução primária, teve suas atenções destinadas para a agricultura, determinando processos científicos em seu benefício. Em abril de 1901, foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal. Em 1914, publicou os livros *O problema nacional brasileiro* e *A organização nacional* e, em 1915, *As fontes da vida no Brasil*, nos quais concebia o Brasil como um país de natureza essencialmente agrária, opondo-se assim a qualquer veleidade industrialista. Seu pensamento serviu de base para o que ficou conhecido nacionalmente como Ruralismo Pedagógico. Alberto faleceu em 29 de março de 1917, na cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=193>>. Acesso: 23 jan. 2014.

⁶⁰ Sud Mennucci (1892 – 1948). Paulista, iniciou a carreira numa escola rural, sediada em uma fazenda (1913 – 1914). Teve atuação na imprensa, na administração educacional e em várias entidades. Foi também geógrafo e historiador. Foi diretor geral do Ensino no Estado de São Paulo durante três gestões (1931 – 1932; 1933; 1943

pressupostos, a educação deveria cumprir uma importante função de subsidiar o homem no meio rural. Entretanto, foi Sud Mennucci quem melhor traduziu as bases do pensamento ruralista. Alberto Torres, em sua obra *A organização nacional*, denunciou com muito afinco o êxodo rural e reafirmou a vocação agrícola do Brasil:

O desequilíbrio das sociedades modernas resulta, principalmente, da deslocação constante das populações das zonas rurais para os centros populosos, da agricultura para as indústrias, do esforço produtivo para as manufaturas e para o comércio. O Brasil tem por destino evidente ser um país agrícola: toda a ação que tender a desviá-lo desse destino é um crime contra a natureza e contra os interesses humanos (TORRES, 1914, p. 19).

O Ruralismo Pedagógico, enquanto política de Estado, visava, sobretudo, a uma maior integração do homem à economia agropastoril: “ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, na tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agropecuário”, como é possível constatar na mensagem do governador José Rollemberg Leite apresentada à Assembleia Legislativa (SERGIPE, 1999, p. 29). Vale salientar a pesquisa realizada por Fonseca (2009), que ao investigar e discutir o pensamento ruralista que circulou na Educação na Primeira República e no Estado Novo, percebeu que se buscava através da Educação: “[...] preparar a juventude ao trabalho agrícola, partindo da popularização e valorização do trabalho frente a sua desclassificação na escravidão.” (FONSECA, 2009, p. 1). De acordo com a ideologia, este movimento embasava-se na crença de um país de espírito eminentemente agrícola, modelando assim, por meio da Educação, uma identidade nacional.

A ampliação e consolidação das bases do pensamento ruralista se deu com a projeção de Sud Mennucci, intelectual filiado à “Sociedade dos Amigos de Alberto Torres⁶¹”, também conhecido como o líder doutrinário da “cruzada ruralista⁶²”. Nas palavras de Monarcha (2007)

– 1945). Seu pensamento ruralista circulou tanto em congressos, conferências, revistas da área da Educação, quanto em suas publicações nos jornais em circulação em sua época, em especial o jornal *O Estado de São Paulo*, do qual foi crítico, redator e literato. Parafraseando Vicentini e Lugli (2002), instituiu, na década de 1940, cursos de aperfeiçoamento em práticas agrícolas para professores já formados, entre outras ações. Sem dúvida, a ruralização do ensino tornou-se a tônica de seus trabalhos no âmbito educacional, constituindo o maior objetivo de sua atuação no campo pedagógico. Autor de várias obras sobre educação rural, destacamos suas ideias na obra *A crise brasileira da educação*, publicada em 1930, resultado de conferências realizadas em junho desse mesmo ano. A este respeito, ver Pereira (2011).

⁶¹ A ideologia ruralista circulou amplamente na “Sociedade Amigos de Alberto Torres”, entidade fundada em 1933, no Rio de Janeiro. Criada por intelectuais ligados a diversas correntes autoritárias, dentre elas o integralismo, e com núcleos regionais em Minas Gerais, Espírito Santos, Bahia, Pernambuco, Goiás e São Paulo, tinha como atividade principal o diálogo e discussão em torno dos problemas nacionais, a saber: educação rural, imigração e recursos naturais. A este respeito, ver Monarcha (2007).

⁶² A designação do termo “cruzada”, ligado ao Ruralismo Pedagógico, remete aos movimentos de libertação e salvação empreendidos pela Igreja Católica. A este respeito, ver Magalhães Junior e Farias (2007).

ele: “[era] sem dúvida um homem moderno de sua época, trafegava na contramão do contagiante imaginário urbano-industrial em ascensão denominado ‘Escola Nova’, segundo ele próprio das sociedades de grande avanço industrial, porém inadequado ao Brasil agrário.” (MONARCHA, 2007, p. 20). Sud Mennucci, em seus discursos, evidenciava um quadro de insatisfação por parte dos professores, que concebiam o ensino nas áreas rurais como uma fase inicial da sua carreira, também por parte do aluno, que não se reconhecia nos conhecimentos ensinados e nos saberes inculcados, além dos pais e da comunidade em geral, que desacreditavam de um ensino deslocado da vida cotidiana. Tais aspectos geravam consequências dolorosas e a mais grave delas era justamente:

[...] a escola acaba sofrendo repulsa de todos: do mestre, que aceita como castigo inicial de sua carreira e que ela se resigna como um pesado fardo, tributo inelutável que lhe impõe as leis da instrução pública; do aluno, que a ela não se afeiçoa e menos ao mestre, enfadado pelos conhecimentos fora do ambiente que lhe ministram; do pai do aluno e do fazendeiro, enfim, porque pressentem nesse tipo de escolar um inimigo, um dissolvente social, um desagregador do núcleo porquanto o professor, diante da hostilidade do meio, aplica-lhe em revide e em represália, a campanha constante de decantar as belezas da cidade, a superioridade dos aglomerados citadinos e iludindo e envenenando as almas ignaras das crianças, acaba furtando-as às atividades agrícolas para carregá-las, como bois para o corte, para a geena das cidades. (MENNUCCI, 1934).

No final do século XIX e início do século XX havia um discurso de combate ao urbanismo e a valorização da escola rural, buscando diferenciação das escolas urbanas rurais, sendo essa um importante espaço de proposição, consolidação e disseminação do ensino agrícola. “Temos que separar o ensino das cidades do ensino dos meios rurais. [...] É mister diferenciá-los quanto a sua orientação e ao seu alcance, cindi-los para que produzam mentalidades absolutamente diversas.[...]” (MENNUCCI, 1934). Ainda segundo ele, as escolas rurais estabelecidas até então não passavam de: “[...] simples ‘escolas de cidade’ implantadas ou enxertadas à força em núcleos ruraes; [...] trazem uma animosidade contra tudo que lembra trabalho nos campos.” (MENNUCCI, 1934). Para além da separação das modalidades de escola fazia-se necessário uma formação de professores diferenciada para o meio rural ante o meio urbano. Educadores, como o professor Sud Mennucci, defendiam a formação para o homem do campo associada a uma prática de campo para formação de professores.

O pensamento ruralista reverberou no Brasil, sobretudo, no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação⁶³, sediado em Goiás, promovido pela Associação Brasileira de Educação⁶⁴, em 1942. A realização do congresso teve como mote a educação rural, tendo em vista a formação do homem nos moldes ruralistas. Tal congresso contou com a participação de Sud Mennucci e Almeida Junior⁶⁵, os quais relatam teses que enfocavam a discussão sobre educação rural. Araújo (2012), ao analisar os anais do congresso, identificou a relação entre a política educacional para as populações rurais e a instrumentalização do ensino para conter o êxodo rural e contribuir para o desenvolvimento da economia agrária brasileira. A autora assim elucidou:

[...] compreensão acerca da formação do homem rural relativa à necessidade de mantê-lo no campo, dando-lhes os conhecimentos necessários ao trabalho com a terra. A escola é entendida diversas vezes como possibilidade de adaptar o homem ao meio rural, fomentando o amor pelo solo e instrumentalizando os alunos para a realização do trabalho agrícola e pecuário. (ARAÚJO, 2012, p. 17-18).

No estado de Sergipe encontramos indícios da circulação do pensamento ruralista nos escritos de Helvécio Ferreira de Andrade, presente no Relatório Anual apresentado ao Governo Interventorial, representado por Augusto Maynard Gomes, quando recomentava sobre a comemoração do dia da árvore: “[...] Não ha duvida que é uma festa um tanto pagã, mas como meio de propaganda da necessidade da formação de um senso agricola, merece

⁶³ Os anais do evento foram organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e publicados em 1944. Foram 92 teses publicadas, apresentadas nas sessões plenárias que versavam acerca dos principais aspectos referentes à escolarização da população rural brasileira. Estão divulgados nesses documentos relatórios temáticos sobre as teses, apresentados em sessões plenárias que deliberaram encaminhamentos sobre as seguintes categorias, a saber: 1) Formação da brasilidade; 2) Educação higienista e formação moral; 3) Políticas educacionais para o trabalhador rural e sua formação; 4) Terra, trabalho, sertão e homem do campo; 5) Ruralismo; 6) Educação e escola rural; 7) Escola ativa e renovação educacional. A este respeito, ver Araújo (2012).

⁶⁴ A Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, reunia condições de congregar pessoas com distintas filiações pedagógicas em prol da luta pela educação nacional. Constitui-se como um espaço em torno do qual se organizavam profissionais doutrinários de correntes pedagógicas modernas. A ABE foi responsável pela organização de uma série de Conferências Nacionais de Educação. A este respeito, ver Araújo (2012).

⁶⁵ Antônio Ferreira de Almeida Jr. (1892 – 1971) foi um intelectual de expressivo destaque em vários campos de atuação: educação, direito e higiene. Trabalhou, desde 1931, como catedrático na Escola Normal de São Paulo, depois Instituto de Educação Caetano de Campos, e na Faculdade de Direito da USP, a partir de 1941. Entre 1935 e 1938 foi diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e, entre 1945 e 1946, foi secretário de Educação e Saúde de São Paulo. Escreveu diversos artigos e livros de interesse na área educacional e participou ativamente dos debates acerca dos rumos da educação pública no Estado, em associação aos chamados renovadores do ensino de São Paulo, sendo inclusive signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Também fez parte do grupo de intelectuais que participou da comissão de elaboração do projeto e implantação da Universidade de São Paulo, integrando o primeiro Conselho Universitário da instituição. Em âmbito nacional, entre outras atividades, participou, como relator, da comissão de estudos e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, em 1947, e atuou no Conselho Nacional de Educação entre 1949 e 1957. A este respeito, ver Viviane e Gil (2011).

expansão; tem sua importância e oportunidade.” (SERGIPE, 1931, p. 24). Também quando dispôs sobre o ensino profissionalizante, encontramos vestígios do que podemos considerar ruralista: “[...] No momento brasileiro, voto pelo máximo desenvolvimento agrícola. Paiz novo, de vastas e férteis terras virgens, está no cultivo do campo, a sua força, a sua independência, o seu futuro. (SERGIPE, 1931, p. 3-4). O enunciado é revelador do enaltecimento da economia agrária, que remonta uma possível sintonia com o pensamento ruralista.

Encontramos na mensagem apresentada, em 1948, pelo governador José Rollemberg Leite, indícios mais fortes da apropriação do pensamento ruralista no estado de Sergipe, que cada vez mais tomava consistência. Em seus escritos é evidente a tentativa de formar nos alunos a mentalidade agrícola por intermédio da escola rural, pois todo esforço empreendido na expansão da escola primária rural pretendia que: “[...] além de ler, escrever e contar, a criança aprenda a confiar nos ensinamentos e esforços empregados para fazer-se amante da terra, tornar a existência digna, pela ajuda a si própria, transformando-se num eficiente colaborador da riqueza comum.” (SERGIPE, 1948, p. VIII). Na concepção dele, o país não poderia esquecer a sua vocação agrícola em detrimento das indústrias, localizadas nos centros urbanos, pois: “Se não podemos viver sem industrialização, por outro lado não podemos pensar somente nela e para ela encaminhar todos os nossos esforços, abandonamos o interesse agrícola que sempre dominou em nosso país.” (SERGIPE, 1950, p. 15). As figuras 10 e 11 mostram o governador José Rollemberg Leite em meio a plantações agrícolas de uma escola rural.

Figura 10 – A fotografia datada de 1950 registrou o governador José Rollemberg Leite na plantação de tomates de uma escola rural



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Figura 11 – A fotografia datada de 1950 registrou o governador José Rollemberg Leite, lado esquerdo, e Acrísio Cruz, lado direito, no meio do milharal de uma escola rural



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

As fotografias que registraram os momentos de visitas nas lavouras foram tiradas a partir de uma seleção cuidadosamente elaborada por José Rollemberg Leite e Acrísio Cruz. Pressupomos que o critério de escolha foi documentar apenas as escolas rurais mais equipadas, especialmente com alunos no cultivo de hortaliças. Segundo Kossoy (2002), o ato de fotografar é fruto de uma “sucessão de escolhas” pela qual passa o assunto na imagem fotografada. Nas visitas e inspeções escolares realizadas pelo governador e pelo secretário, a fotografia, mais que recordação, assumiu a função de documentar tais práticas. Segundo Lima (2006): “As imagens pareciam ter como função comprovar a veracidade das informações impressas, pois não se podia por em questão o que a imagem revelava.” (LIMA, 2006, p. 68). Neste sentido, as imagens tinham como função produzir elas mesmas uma “verdade”, pois a realidade que revelavam parecia não ter existência concreta fora do alcance da máquina do fotógrafo que acompanhava José Rollemberg Leite e Acrísio Cruz.

O discurso enaltecedor da vida rural preconizava o afastamento quase que hostil dos centros citadinos, pois segundo o governador José Rollemberg Leite não se poderia: “[...] deixar atrair pelos centros citadinos fora de nosso Estado, ante as falsas esperanças de melhoria de salário ou mais fáceis condições de vida. [...] A fixação das massas humanas no campo deve construir para nós uma grande preocupação.” (SERGIPE, 1948, p. VIII). José Rollemberg Leite é lembrado enquanto o governador que mais mobilizou recursos e tomou iniciativas pela educação rural no estado de Sergipe, talvez isso tenha ocorrido em decorrência dos investimentos nacionais e internacionais. A preocupação com a expansão da escola acompanhava o esforço de formar no povo a mentalidade ruralista, que deveria ser formada a partir da escola, pois de acordo com o governador:

[...] é nas escolas que se preparam as inteligências e as energias cívicas dos povos. Com as construções das Escolas Rurais, que se acham como marcos da mentalidade ruralista de um povo, condição necessária às possibilidades do desenvolvimento industrial do país, lançou-se um passo em nosso Estado. Pois, desde os bancos escolares, a criança vai se habituando com o trato da terra, amando-a na generosidade dos seus frutos e procurando corrigi-la quando menos ubertosa. (SERGIPE, 1949, p. XII).

E continuou nas páginas adiante...

Cada escola rural é um campo de trabalho onde a criança, além de lêr, escrever e contar se torne um agricultor, um industrial rurícola, ou operário rural de qualificação, perfeito conhecedor do solo e de sua produtividade, das utilidades florestais, enfim do aproveitamento das riquezas naturais da região em que vive. (SERGIPE, 1949, p. XIV-XV).

A intenção de construir uma mentalidade ruralista nas futuras gerações estava relacionada ao seu objetivo de iniciá-las no mundo do trabalho, uma vez que a escola rural foi um ponto de ação educativa destinada cada vez mais a exercer uma influência na vida socioeconômica da população sergipana, pois foi: “através da mentalidade ruralista que agitou na infância escolar de nossa terra. [...] Preparados no amor e valorização da terra, amor êsse que se fará maior através dos estudos, num maior contacto com a natureza.” (SERGIPE, 1950, p. 16-50). Para alcançar tais proposições fazia-se necessária uma política de formação de professores em consonância com o pensamento ruralista: “Ampliando êsse programa, promete-nos o Governo Federal, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.), e ainda no corrente ano, a construção de duas Escolas Normais Rurais⁶⁶.” (SERGIPE, 1949, p. XII). E José Rollemberg Leite continuou afirmando: “Assim, dêsses núcleos sairá, já verdadeiramente adaptado ao seu nobre mister, o professor que irá orientar a criança não só no aprendizado das letras, mas, também, nas várias atividades agrícolas.” (SERGIPE, 1949, p. XII). Ainda para o referido político, o ponto integrante da mentalidade ruralista, que circulava desde o início do século XX por parte de:

[...] alguns bons brasileiros, as Escolas Rurais, dentro do modesto conforto em que são construídas, já são um passo avançado para a estabilização do homem do campo. E essa mentalidade, que procura usufruir da terra o que ela nos pode dar, dando-lhe, em recompensa o nosso trato, o nosso cuidado, felizmente se há de fortificar com o melhor conhecimento das novas gerações. (SERGIPE, 1950, p. 15-16).

O discurso de José Rollemberg Leite circunscreveu-se no contexto das políticas educacionais como impulsionadoras de um processo de ressignificação do homem do meio rural em Sergipe e tributárias de uma lógica que, como expressão de um projeto de incorporação do estado no cenário nacional, proclamava o ruralismo pedagógico como elemento necessário para formação do homem do campo. Deste modo, têm razão as palavras de Vicentini e Gallego (2006), quando afirmaram que o pedagógico deveria estar a serviço de um projeto maior que era o desenvolvimento econômico do país, seja ele relacionado ao investimento na industrialização, seja na manutenção da agricultura. Tendo em vista esse cenário educacional e todas as iniciativas e investimentos do Estado, indagamos: o que aconteceu com as escolas rurais período pós-expansão?

⁶⁶ Escola Normal Rural Murilo Braga, localizada no município de Itabaiana, e Escola Normal Rural Sílvia Romero, localizada no município de Lagarto.

3.3 A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e seus redimensionamentos na escola rural em Sergipe

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁶⁷ vigorou no Brasil no período de 1952 a 1963, e buscou via Missões Rurais⁶⁸ e Centros de Treinamento⁶⁹ melhorar as condições de trabalho e a qualidade de vida dos habitantes da zona rural. Neste sentido, houve uma mudança de foco do Ministério da Educação que redimensionou seu olhar da escola primária rural para o ensino profissionalizante agrícola. Tal empreendimento se inseriu em um contexto do imediato pós-Segunda Guerra e início da Guerra Fria e da aproximação dos Estados Unidos com os países da América Latina. Segundo Mendonça (2010), um novo paradigma de educação rural surgiria respaldado pelo Programa Ponto IV⁷⁰ do presidente Truman. Um dos eixos preconizava práticas educacionais não escolares, destinadas a fomentar o consumo das novas tecnologias agrícolas produzidas no epicentro do capitalismo mundial. Assim, se estabeleceram as redefinições políticas e a mais expressiva delas foi:

⁶⁷ Quanto à sua organização interna, a CNER possuía cinco setores, a saber: Coordenação, controle de documentação; Estudo e pesquisas; Treinamento e formação de líderes; Missões rurais; Difusão educativa, cultural e informativa. Tal campanha também realizou um levantamento do que já se vinha sendo feito. Foi instituída em 9 de maio de 1952, no segundo governo de Getúlio Vargas (1951 – 1954) e tendo como Ministro da Educação e Saúde, Dr. Ernesto Simões Filho. A campanha circulou por diversos Estados brasileiros com uma equipe inicialmente formada por sociólogos rurais, médicos sanitaristas, agrônomos, veterinários, geógrafos, cinegrafista, rádio-técnico, motoristas, e também foram mobilizados assistentes sociais. A equipe ofertava cursos de aperfeiçoamento para professores rurais, educadores de base, auxiliares de enfermagem, auxiliares rurais, líderes rurais, entre outros. A este respeito, ver Barreiro (1989).

⁶⁸ As missões rurais, destinadas a promoverem o bem-estar dos moradores no meio rural, tiveram um papel fundamental na CNER. Elas foram concebidas como modalidades de trabalho educacional que articulavam a educação às ações de assistência social. A composição dessas missões era formada por médico, agrônomo, assistente social, dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, de cinema, motorista, professores do ensino primário, além de outros especialistas. Segundo Barreiro (1989), o trabalho da Missão Rural dividia-se em três fases: 1. Diagnóstico da região, com o levantamento dos problemas; 2. Planejamento dos trabalhos; 3. Atuação dos técnicos até o ponto onde a comunidade poderia caminhar sozinha. O treinamento dos técnicos que constituíam as Missões Rurais era realizado nos EUA. A Missão Rural instalava-se com a preocupação em formar no povo uma mentalidade associativa, de cooperação, despertando, desta forma, a consciência do princípio do *self-help*. As missões rurais voltavam-se para a exposição de filmes, palestras educativas, campanhas contra verminoses e noções de higiene e sanitarismo. Deste modo, as missões rurais constituíram um movimento no qual esquipas técnicas percorriam o interior do país com o objetivo de mobilizar a população em favor das artes populares; de elevar a qualidade do ensino e adequar a escola ao meio rural; de assistência à divulgação sanitária. A este respeito, ver Souza (2013).

⁶⁹ A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura, atuou a partir de 1947, mediante a propagação de Centros de Treinamento de Operários Agrários, instalados por todo o país, sobretudo no Norte e Nordeste.

⁷⁰ Programa do Ponto IV, lançado na gestão Truman em 1949, representaria a consolidação do primeiro compromisso norte-americano com a assistência técnica em larga escala, sendo executado pela Technical Cooperation Administration (TCA), que fundou novas instituições como a Foreign Operations Administration (FOA) e a International Cooperation Administration (ICA), já no início da década de 1950. Especialistas afirmam que a popularidade do Ponto IV deveu-se, em parte, ao “orgulho” norte-americano de sua capacidade de compartilhar um avançado know-how técnico a ser aplicado em países menos industrializados, com custo mínimo. A este respeito, ver Mendonça (2006).

[...] a promovida pela Comissão consistiu no privilegiamento da educação de adultos em detrimento da de crianças e adolescentes, funcionando como um marco na alteração dos rumos do ensino agrícola no Brasil, tendência esta que seria ratificada na década de 1950 mediante novos tratados Brasil-EUA, como por exemplo a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1953. (MENDONÇA, 2006, p. 105-106).

Os redimensionamentos da CNER fez deixar de lado práticas escolares destinadas a crianças e adolescentes e ratificou a assistência técnica e financeira a lavradores, presidida pela noção de “comunidades”. Tal campanha tratava-se de um: “[...] trabalho dinâmico de recuperação total do homem rural, em seu ‘habitat’, através da educação.” (BRASIL, 1954, p. 184). Recuperar o homem rural pela educação de base⁷¹ era um dos objetivos da campanha, que promoveu uma série de reuniões com a intenção de discutir o problema da educação rural brasileira.

Como fruto deste movimento, viagens foram realizadas com a intenção de conhecer e avaliar as especificidades da educação rural em outros países. Em 1951, o educador brasileiro Manoel Bergström Lourenço Filho realizou uma viagem⁷² pedagógica ao México, a pedido do Ministro da Educação e Saúde, Simões Filho. Como produto da visita, Lourenço Filho realizou um relatório intitulado *Educação rural no México*. (LOURENÇO FILHO, 1951). Nesse período, referenciais estrangeiros de educação rural circularam no Brasil. Segundo Souza (2013), diante das experiências em curso em vários países da América Latina e da América do Norte, despontava-se a educação mexicana pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais e indígenas. O intercâmbio com os administradores da Educação mexicanos possibilitou a Lourenço Filho fundamentar as bases da CNER. Assim, tomando por inspiração os textos publicados pela Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura (Unesco), os administradores da CNER elegeram os seguintes objetivos da campanha:

[...] investigar e pesquisar condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base; promover e estimular operação das instituições e dos serviços

⁷¹ No entanto, o uso da expressão educação de base foi substituído por educação rural, por ser mais compreensível ao homem do meio rural. A este respeito, ver Barreiro (2010).

⁷² A visita de Lourenço Filho ao México fazia parte das iniciativas que vinham sendo empreendidas pelo governo brasileiro em prol da educação rural, considerada, na época, um dos maiores problemas educacionais do país. Essas iniciativas estavam articuladas com as propostas em circulação em âmbito internacional, especialmente as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e das agências norte-americanas, mediante acordos assinados entre Brasil e Estados Unidos. A este respeito, ver Souza (2013).

educativos existentes no meio rural e que visam ao bem comum; concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural pela introdução, entre os rurícolas e técnicas de organização e de trabalho; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; oferecer, enfim, orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas, que atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades do seu plano. (BRASIL, 1954, p. 185).

De acordo com pressupostos da Unesco a educação de base surgiu da necessidade de proporcionar aos indivíduos: “[...] o mínimo de conhecimentos teóricos e técnicas indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos” (BRASIL, 1959, p. 21). Neste contexto, a década de 1950 será lembrada pelo desenvolvimento industrial, que acentuou a mundialização do capital estrangeiro e a introdução de organismos internacionais no financiamento e na implementação de políticas voltadas para “recuperação total do homem rural”. Para tanto, fazia-se necessário fornecer a todos educação de base, que pudesse garantir aos sujeitos: “[...] o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos, a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem.” (BRASIL, 1959, p. 26). Pela tônica do mínimo necessário, o chefe dos trabalhos concluíra seu levantamento com as seguintes considerações:

Já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, escolher postos de saúde, e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo. É, enfim, fazer o que está realizando em toda parte sob o nome de EDUCAÇÃO DE BASE. Só esse tipo de educação será capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura de que nosso meio rural tanto necessita. (BRASIL, 1959, p. 17).

Nas palavras do sociólogo rural José Artur Rios, no Brasil, sobretudo nos meios rurais do Nordeste brasileiro: “[...] existe uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o desaprêço pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida, etc.” (BRASIL, 1959, p.16). Tomando por base este preocupante cenário desolador, o Estado descolou o olhar do para o meio rural, pois: “[...] para romper esse círculo vicioso, o poder público tem diante de si o encargo de empreender uma ação profunda e total sobre as comunidades rurais, unindo a educação às indispensáveis reformas da estrutura agrária.” (BRASIL, 1959, p. 16-17). De acordo com Pinho (2007), o maior índice de analfabetos encontrava-se na zona rural e a educação seria um meio de desenvolvimento desta população. Para tanto, firmam-se convênios, entre os Estados Unidos e o Brasil, de assistência à educação rural.

Nos idos dos anos 1950, com uma população ainda majoritariamente rural, mais de 70% da população adulta da zona rural não dominava sequer os rudimentos da leitura e escrita. Segundo os dados estatísticos do IBGE, dos 51.944.397 habitantes existentes no país, 27.316.826 permaneciam na zona rural e 24.627.570 na zona urbana. Na zona rural, 19.763.782 habitantes (72% da população adulta) não sabiam ler nem escrever e os que sabiam eram apenas 7.556,007 (28%)⁷³. Com relação ao quantitativo de unidades escolares, a expansão foi expressiva nesse período, pois o número de escolas primárias rurais praticamente duplicou, passando a 55.300 unidades em 1955⁷⁴. Em 1964, a população em idade escolar na zona urbana que não frequentava a escola era igual a 25,59% (1.202.453 crianças de 7 a 14 anos). Na zona rural este índice era de 74,4%, ou seja, 3.495.776 crianças (ROMANELLI, 1987, p. 83).

Tal quadro numérico não combinava com as novas exigências do capital, que via políticas educacionais empenhava-se no combate ao analfabetismo, sinônimo do atraso. Deste modo, as políticas educacionais com esta inspiração apontavam para uma necessidade imediata de reorganização da mão de obra adulta, incorporada a Educação de Adultos à temática da Educação Popular. A discussão levantada pela Unesco, objetivando ampliação dos níveis de escolarização da população mundial, não fazia distinção de idades, incluindo a população adulta aos projetos educacionais.

Para além da mudança de foco da Campanha Nacional de Educação Rural, depois do ano de 1952, vale registrar mudanças ocorridas no interior do Inep. Com a morte repentina do piauiense Murilo Braga, em acidente aéreo em 29 de abril de 1952, Anísio Teixeira assumiu a direção. Em meio a essas mudanças o Inep redimensionou sua atenção para as zonas urbanas e este novo foco foi fortalecido na administração de Anísio Teixeira, que privilegiou o meio urbano em detrimento do meio rural. A entrevista com professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho nos ajuda entender este movimento de transição no Inep e os rebatimentos na educação rural no estado de Sergipe:

Murilo Braga morreu em 1952, morte trágica de avião. Assumiu Anísio Teixeira. No estado de Sergipe assumiu Arnaldo Garcez, que era correligionário da mesma coligação, PSD-PE. [...] Com a mudança do Ministro foi que a filosofia do trabalho, INEP se modificou... passou a ser agora artesanato⁷⁵ e não mais ensino rural, [...] Depois eu saí do estado, fui convocado para Ibura, então me desliguei por completo. O que “tava” sabendo... nada tinha sido feito mais. Mas houve um fato que contribuiu

⁷³ Cf. Brasil. Anuário estatístico do Brasil: 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953.

⁷⁴ Cf. Brasil. Anuário estatístico do Brasil: 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953.

⁷⁵ Não há registros na pesquisa sobre atividades artesanais.

muito para isso também: foi a mudança do Ministro da Educação, mudou o Diretor de Departamento, mudou a filosofia da educação de trabalho. Não era mais educação rural, isso foi uma decepção. Se nós tivéssemos aqui, em Sergipe, eu professor Acrísio e Dr. José Rollemberg Leite, por exemplo, a gente tinha dado continuidade e tinha aprimorado isso a fazer crescer mais, talvez. Mas, se o Ministro disse que o problema não era mais educação rural, era artesanato, não se pode fazer mais nada. [...] Como eu disse o tempo foi exíguo, período de governo para um projeto educacional dessa envergadura é claro que implica: seleção de local, construção de prédios, preparação do professor, tudo isso feito em menos de quatro anos. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 195-196).

Ainda não sabemos bem como esse movimento ocorreu no estado de Sergipe. De fato, houve um redimensionamento, mas em plano nacional. Contudo, os governos do estado de Sergipe continuaram investindo na escola primária rural, pelo menos nos três governos posteriores. Nesse sentido, a tese de Mendonça (2006) em relação à política do governo federal para a educação nos anos 1950 (extensão rural) – não sabemos se é válida para analisar a situação do estado de Sergipe, faz-se necessário, portanto, estudos mais aprofundados sobre os anos seguintes.

Em 1952, o governador Arnaldo Rollemberg Garcez assumiu o governo do estado e elucidou em sua mensagem: “E claro que ainda muito resta a fazer. Porém, antes de prosseguir na extensão da obra começada, cumpre examinar-lhe os fundamentos, reforçar-lhe as bases, consolidando os ganhos adquiridos.” (SERGIPE, 1952, p. 13). Arnaldo Rollemberg Garcez e o seu antecessor, José Rollemberg Leite, possuíam a mesma filiação política, correligionários do PSD e, talvez por isso, não houve distorções entre seus discursos. Deste modo, de acordo com a mensagem os números continuaram a subir. Como evidenciou Garcez: “O aparelho educacional no Estado, em grau primário, abrange duzentos e quarenta e seis (246) escolas e onze (11) grupos rurais. [...] A matrícula geral no curso primário, ascendeu a vinte e oito mil seiscentos e vinte (28.620) alunos.” (SERGIPE, 1953, p. 12). E prosseguiu discorrendo sobre as escolas rurais: “[...] se encontram aparelhados cento e trinta e cinco (135).” (SERGIPE, 1953, p. 23). No ano seguinte, relatou conforme a localidade:

O ensino primário está em regime de expansão. O cenário rural abrange, neste momento, além de duzentas e quarenta e seis (246) escolas, dezessete (17) grupos escolares. Então os últimos localizados em Aracaju, Própria, Nossa Senhora das Dôres, Frei Paulo, Itabaianinha, Japoatã, Itaporanga d’Ajuda, Campo do Brito, Darcilena, Ribeirópolis, Arauá, Santa Luzia do Itany, Gararú, Salgado, Siriri e Nossa Senhora das Glória, todos devidamente mobiliados. (SERGIPE, 1954, p. 24).

Pela mensagem enunciada acima a escola primária se expandiu no interior do estado. No entanto, supomos que a mudança de foco da escola primária rural para o ensino profissionalizante agrícola, causada pelos redimensionamentos da CNER, bem como pelas modificações internas do Inep, se fez sentir no estado de Sergipe a partir do governo de Leandro Maynard Maciel, assumido no ano de 1955. Com isso, os recursos do Governo Federal destinados à construção e melhoria das escolas primárias rurais reduziram, tendo em vista os novos rumos tomados pelo Ministério da Educação. O governador Leandro Maciel elucidou tal política de corte:

Não tendo o Estado recebido, no exercício que passou, qualquer auxílio federal para esta finalidade, ficou o Govêrno impossibilidade de levar a efeito os trabalhos de recuperação e conservação de que tôdas elas necessitam. Mas dentro das nossas possibilidades, o Estado recuperou algumas realizando serviços, cuja descrição pormenorizada ocuparia dezenas de páginas, esses trabalhos acham-se relacionados nos documentos arquivados no Departamento de Obras e vão desses pequenos reparos e serviços de limpeza até grandes serviços de reconstrução. (SERGIPE, 1958, p. 43).

Leandro Maynard Maciel, em suas mensagens, evidenciou várias fragilidades na qualidade da expansão do ensino público, sobretudo no meio rural. A celeridade das construções trouxe outro implicador, a precariedade dos edifícios. Segundo Rezende (2014), no estado de Sergipe: “As escolas rurais mal começavam a funcionar e já precisavam de reparos, de modo que ficou difícil para o Estado atender a tantas solicitações.” (REZENDE, 2014, p. 61). Ao lermos as mensagens dos governadores do estado de Sergipe é perceptível a quantidade expressiva de reformas e pequenos reparos. Sendo assim, a segurança das crianças, tal como do professor, estaria ameaçada constantemente. Para além de problemas relacionados à manutenção dessas escolas, Maciel evidenciou o descumprimento dos objetivos da educação ruralista:

O ensino rural em nosso Estado, durante o ano, não obteve o resultado que se poderia esperar dessa forma de educação. A educação ruralista tem por objetivo criar, nos pequenos lavradores, amôr a terra, às atividades agrícolas, habilidades de trabalho a essa atividade. O seu ideal é fixar o homem nos sítios, concorrendo dessa maneira par deter o êxodo e o parasitismo nos grandes aglomerados. Visando desenvolver o seu programa de ensino, as escolas rurais ministram horticultura, jardinocultura, avicultura, apicultura e várias atividades, sem prejuízo do curso primário propriamente dito. [...] E um capítulo à margem de nossa história educacional o drama tortuoso da cristalização desse ensino na vida sergipana. Nem merece comentário a construção dessas escolas, por ser um fato que traz constrangimento. Essas

escolas, para não irem todas, exigem reparos e consertos, como reportou a respeito o Departamento de Obras. (SERGIPE, 1956, p. 64).

Neste sentido, a ruralização da educação, conforme a mensagem do governador Leandro Maciel, não estava atingindo os objetivos propostos, já que os excessivos gastos em reparos nos prédios eram sempre maiores do que os valores estipulados para tal fim. Vale ressaltar que as escolas rurais foram erguidas, como recomendou o Ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos: “de tijolo, de adobe, de madeira e, se necessário fôr, até de pau a pique.” (ENTREVISTA..., 1946, p. 493). Talvez isso explique o porquê das construções logo necessitarem reparos e manutenção. Segundo Maciel, o estado de conservação das escolas rurais, era o pior possível: “construção de segunda classe, como são tôdas elas, exige uma conservação dispendiosa e, dada a sua quantidade, êsse serviço requer despesas consideráveis.” (SERGIPE, 1958, p. 43). Deste modo, além da fragilidade dos prédios das escolas rurais, o que pressupõe que o material utilizado para fazê-las teve qualidade inferior. O que nos indica a inobservância de materiais e da mão de obra utilizada nas construções. Em razão disso, essas escolas rurais demandavam uma quantia relevante para continuar funcionando, ou poderiam ruir. Maciel prosseguiu em suas críticas:

A Educação Ruralista, através do ensino, visando criar nos pequenos lavradores amor a gleba, às atividades agrícolas e hábitos de trabalho às atividades do campo, tem merecido especial atenção do Departamento. Há 248 unidades distribuídas pelo Estado. Para funcionamento regular dessas escolas rurais, o Govêrno teve ocasião de enfrentar todas as dificuldades, especialmente, da necessidade urgente de serem recuperados os prédios relegados ao abandono, tão mal construídos que foram, que pouca sedução ofereciam a alunos e mestres. (SERGIPE, 1957, p. 64).

Os números estatísticos das escolas rurais se constituíam palcos de disputas e interesses políticos antagônicos. Maciel, além de criticar negativamente os resultados da educação rural, denunciou números supostamente falaciosos: “A rêde patrimonial das escolas rurais é de 248 unidades distribuídas pelos municípios sergipanos, mas, por incrível que pareça foram encontradas apenas 231 escolas.” (SERGIPE, 1956, p. 64). O tom de denúncia da mensagem nos dá a ver uma tensão, de um lado os discursos enaltecedores de José Rollemberg Leite e Arnaldo Rollemberg Garcez, e do outro Leandro Maynard Maciel trazendo à tona supostas fragilidades. Tal fato nos faz lembrar as palavras de Gil (2006), quando nos alertou sobre as práticas discursivas dos governos, que, por vezes, erram, selecionam e omitem informações. É importante esclarecer que no período do referido governo se investiu na construção e reestruturação de diferentes modalidades de escolas.

Outras críticas recaíram sobre as escolas rurais. O deputado Federal Nunes Mendonça, que expressava abertamente apoio⁷⁶ a Leandro Maciel, denunciou com muito afinco a situação das escolas rurais pós seu processo de expansão. Segundo ele: “As escolas rurais são completamente idênticas, na organização, nos meios e recursos, às dos centros urbanos.” (MENDONÇA, 1958, p. 149). Na concepção do deputado, o ensino elementar em Sergipe era ineficiente, sobretudo na zona rural, onde são recorrentes taxas elevadas de êxodo rural. As críticas se fizeram mais contundentes nas páginas seguintes:

As escolinhas rurais, instaladas em prédios padronizados, construídos com a contribuição federal e espalhadas em todos os recantos do Estado, principalmente à margem das estradas, dão, à primeira vista, a impressão de que, embora modestamente, o homem do campo está recebendo os benefícios da educação popular que lhe convém.

Desempenhando, porém, função puramente alfabetizante e divorciadas das necessidades específicas do meio, as escolas rurais, em Sergipe, que têm essa denominação apenas por causa de sua localização em áreas rurais, não possuem nenhuma das características de centros educativos. (MENDONÇA, 1958, p. 150).

Os apontamentos feitos por Mendonça (1958) nos levam a fazer uma reflexão sobre o processo de expansão da escola primária rural em Sergipe, entre 1947 e 1951. Segundo ele: “As escolas isoladas, atingem o número de 536 unidades, sendo 248 rurais (padronizadas), construídas com verba federal e 288 escolinhas paupérrimas, instaladas em casas alugadas, impróprias e, não raro, anti-higiênicas.” (MENDONÇA, 1958, p. 123). Suas críticas nos revelam outra face do clima de euforia e celeridade com que foram edificadas essas unidades no governo de José Rollemberg Leite. A narrativa do professor Angelino Pereira de Moura também nos mostra outra face do processo de expansão:

Na escola rural tudo era pela metade. [Aponta para o quadro na parede] Olhe esse quadro era lá. Eu sofri naquele lugar. Tinha um formigueiro, um saueiro, dentro da escola. Era abandonada, sem manutenção. As portas não abriam mais que já estavam de terra, que não podiam empurrar mais. Aí os meninos acostumados a passarem por uma janela, continuaram passando. O formigueiro foi crescendo, no dia que estava para morder o povo, não tinha quem passasse. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

⁷⁶ Nunes Mendonça, nos agradecimentos do livro *A educação em Sergipe*, salientou o apoio pessoal recebido pelo governador Leandro Maciel. O referido foi retratado enquanto um homem apaixonado pelo seu Estado e de profundo espírito público, tendo feito, inegavelmente, o possível para sanar erros, suprir falhas e melhorar o ensino, desajudado embora pela situação financeira do Estado e pela falta de material humano. A este respeito, ver Mendonça (1958).

Caminhamos para 1958, ano em que Luiz Garcia foi eleito governador, e no ano seguinte cuidou em registrar numericamente a situação encontrada: “Atualmente, há em funcionamento no Estado de Sergipe, esses os dados estatísticos de 1958: 1.116 unidades escolares de ensino primário, fundamental comum.” (SERGIPE, 1959, p. 87). E prosseguiu relatando sobre os poucos recursos:

Em nosso Estado, na sua competência da vida brasileira, não obstante, as nossas dificuldades de ordem econômica financeira, o ensino público não tem sido descurado, prevalecendo no meu governo a mística de estímulo, o primeiro elemento da ordem administrativa: levar a instrução a todas as camadas sociais. É fato que ninguém ignora o crescimento da população em idade escolar, exigindo a criação de novas unidades escolares e a ampliação da rede de defesa da saúde e dos hábitos de higiene em torno dessas novas escolas. (SERGIPE, 1959, p. 59).

Continuou dizendo que:

A difusão do ensino primário está sendo a constante preocupação do Governo, que não poupa esforços no sentido de multiplicação das escolas. Ativos tem sido os serviços de conservação, aparelhamento e renovação dos próprios e seus instrumentos de trabalho escolar, em todo o Estado. Novos grupos foram incorporados à rede, com os requisitos indispensáveis ao seu funcionamento. (SERGIPE, 1959, p. 87).

As palavras acima descrevem a suposta preocupação do governo de Luiz Garcia em expandir a escola primária. Deste modo, sob a mística da multiplicação das unidades escolares, foram construídas sob o comando do Estado: “1 Jardim de Infância; 25 Grupo Escolar; 15 Grupo Escolar Rural; 6 Escolas reunidas; 609 Escola Isolada e Rural.” (SERGIPE, 1959, p. 61). Tais números, que juntos totalizam um montante de 656 escolas estaduais, evidenciam tentativas da administração pública em fazer aumentar o número de escolas. Seu governo fez um balanço do quadro de matrículas: “A matrícula inicial nos vários estabelecimentos escolares e rurais atingiu nesta Capital, a 5.836 alunos. A matrícula final nas mesmas unidades, em 6.158 alunos.” (SERGIPE, 1960, p. 60). Pelo trecho da mensagem, podemos conjecturar que Luiz Garcia esteve comprometido em expandir o acesso ao ensino, pois o aumento da população reclamava ampliação e melhorias educacionais. A tabela abaixo mostra sinteticamente o número de construções de escolas primárias, a saber: grupos escolares, grupos escolares rurais, escolas reunidas, escolas isoladas e escolas típicas rurais mencionadas nas mensagens de governadores entre 1947 e 1962:

Tabela 2 – Número de grupos escolares, grupos escolares rurais, escolas reunidas, escolas isoladas e escolas típicas rurais por anos de menção

Governo	Ano	Grupos escolares	Grupos escolares rurais	Escolas reunidas	Escolas isoladas	Escolas típicas rurais
José Rollemberg Leite	1947-1951	10	7	-	-	218
Arnaldo Rolemborg Garcez	1951-1954	17	11	-	-	246
Leandro Maynard Maciel	1954- 1958	-	15	-	288	248 ⁷⁷
Luiz Garcia	1958-1962	25	15	6	609 ⁷⁸	-

Fonte: Mensagens apresentadas à Assembleia Legislativa pelos governadores Leite, Garcez, Maciel e Garcia, respectivamente (SERGIPE, 1951, 1954, 1958, 1961).

Para compreender o processo de expansão da escola primária rural, faz-se necessário entender a sua relação com o processo de crescimento de outras modalidades de escolas primárias. Pelo quadro acima podemos considerar que entre os anos de 1947 e 1951 houve investimentos principalmente na expansão da escola rural, preocupação essa encontrada nas práticas discursivas dos governadores do período. Em 1961 foram apresentados dados de 25 grupos escolares, 15 grupos escolares rurais, seis escolas reunidas, 609 escolas isoladas e rurais. Por esses dados, podemos perceber que a expansão se deu em maior número na construção de escolas rurais, ressaltando o surgimento da denominação grupo escolar rural, não existente no período anterior a 1947.

Para leitura da tabela é preciso também ter a noção de que os dados estatísticos são produzidos pelo Estado para o enaltecimento das suas ações. Com isso, é importante interrogar sobre quem estava fora da escola, uma vez que as estatísticas apresentam apenas o que o Estado fez, mas pouco registram o que ainda deveria ser feito. Para melhor compreender as faces da expansão lançamos mão de alguns questionamentos para problematização e análise dos diferentes momentos das escolas rurais, a saber: O quanto a política de José Rollemberg Leite e dos governadores seguintes Maynard Maciel e Luiz Garcia conseguiram diminuir o déficit da educação primária rural em Sergipe? O que aconteceu com as escolas rurais no período pós-expansão? Tais estruturas ruíram? Foram fechadas? Se sim ou se não, por quê? Uma poesia escrita pela professora Valdete Alves Oliveira, em 1968, nos ajuda a responder parte destas perguntas. A poesia trata da demolição da escola rural do município de Monte Alegre de Sergipe. Na poesia, ela transparece uma

⁷⁷ Das 248 escolas rurais, Leandro Maynard Maciel só contabilizou 231 escolas.

⁷⁸ Luiz Garcia não separou o número de escolas isoladas e rurais.

carga de representações desta instituição, e o sentimento desolador ao descrever a destruição da escola:

Com aparência tosca
Não deixa a tantas esquecer
Teu jeito e silêncio rancho
Aqueles a que fez merecer

Em teu galpão, olhando
Muitos, sempre a suster
Crianças tagarelando
Punham-se a correr

Saudades! Quando ali
O momento chegou.
As pancadas a partir
Lágrima de meus olhos brotou

A vida a fez ré
Demolida era real...
Sentindo-me uma Tibarané
Sem tiver, Escola Rural
(Valdete A. Oliveira, 2008, p. 163).

Sabemos que o processo de expansão da escola rural ocorreu nas décadas de 1940 e 1950, pois nesse período, conforme já demonstrado, essas escolas foram edificadas com o financiamento do Inep. A extinção, no plano normativo, das escolas rurais teria ocorrido possivelmente em fins da década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ainda em relação ao período de extinção, mesmo que tenha ocorrido provavelmente na década de 60, deve-se levar em conta a possibilidade de que, isolada ou conjuntamente, essas experiências, no todo ou em partes, já estavam praticamente em declínio. Deste modo, percebemos que o processo de expansão, financiamento e edificação da escola primária rural implicou na concentração de forças do Estado, pela mobilização de diversos órgãos e iniciativas. No entanto, tal processo não continuou tal qual idealizado.

Na esteira desta interpretação, podemos suscitar algumas hipóteses sobre as razões pelas quais a escola rural e o ruralismo pedagógico foram perdendo força no país nas décadas de 50 e 60. Segundo Souza e Moraes (2015), é possível que a ideologia do desenvolvimento nacional predominante nesse período aliada ao êxodo rural em curso na sociedade brasileira e às transformações ocorridas nas relações sociais e econômicas no campo tenham colocado em questão os fundamentos desta tendência.

4 ENSINO PRIMÁRIO TÍPICAMENTE RURAL NO ESTADO DE SERGIPE: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

As escolas isoladas situadas no centro da cidade e também nos interiores... eu lecionava aqui, na cidade, situada na Avenida 7 de Setembro, número 11. Eu não gostava. Eu tinha cinquenta alunos, porque a escola não oferecia nada. Não tinha onde as crianças se sentarem, ou escrever. Escreviam, coitadinhos... até de joelhos nos bancos... eu trabalhei três anos. Então, depois de três anos eu fui lecionar numa escola rural. Eu gostei muito, muito, muito. Eu tinha cinquenta alunos, tinha carteira, tinha quadro, tinha estante, tinha um terreno extenso, onde eu fiz um grande jardim. Eu fiz uma parte para horta, porque o pessoal gostava. Tinha muita ajuda, por exemplo, o povo da exatonia, dos rapazes da cidade, porque em um dia eu plantei cinquenta pés de roseira e fez a entrada toda em flores, bambu, e no dia de domingo... Meu Deus, era onde as moças ia passar a tarde, os rapazes ia passar a tarde, várias e várias vezes. Olhe... até brincarem no galpão, tinha baile, era uma festa o dia de domingo. (Maria Dagmar Menezes, 2012).

A narrativa da professora Maria Dagmar Menezes, somada a de outros(as) professores(as), nos serve de mote para analisar o tipo de escola que se constituiu enquanto tipicamente rural no estado, tendo em vista os diferentes objetivos, infraestrutura e proposta pedagógica adaptada ao meio. Partimos do pressuposto de que nem todas as escolas situadas no meio rural eram tipicamente rurais, pois coexistiram escolas isoladas que, por sua vez, não possuíam características do ensino tipicamente rural. Com isso, pretendemos salientar a materialidade da escola primária tipicamente rural. Pois, é preciso interrogar os usos que os sujeitos fazem de modelos e objetos culturais, o que implica interrogar sobre a sua materialidade. Entendemos que não é apenas “[...] a materialidade dos dispositivos de imposição dos modelos, mas materialidade também, das práticas que deles se apropriam. E materialidade também dos objetos de que tais práticas são usos.” (CARVALHO, 2003, p. 261). A investigação da cultura material das escolas primárias rurais, para além de investigar materiais antigos, prevê a possibilidade de compreender as relações possíveis entre os objetos pesquisados, o cotidiano escolar, e os projetos formativos relacionados a esses materiais e espaços.

Deste modo, para compreender a cultura material escolar abandonamos a perspectiva essencialmente externalista sobre a escola, pois entendemos, assim como Barroso (2005), que não podemos permanecer no nível formal-legal, mas devemos fazer imersão no interior das

escolas para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos atores sociais. Assim, a investigação da materialidade nos auxiliará na identificação do *ethos* das escolas primárias rurais. Desta forma, a reflexão que fazemos se delineia para além do prescrito e normatizado, por isso atentamos para o vivido no interior das escolas. Portanto, evidenciamos, no primeiro momento, a arquitetura da escola típica rural, e em seguida a materialidade escolar. Para o delinear dessa narrativa histórica, perguntamos: O que caracterizava uma escola enquanto típica rural? Quais eram os materiais que deveriam compor essa escola?

4.1 Das casas de “taipa” às escolas de alvenaria: instalações e arquitetura da escola típica rural

A primeira escola que eu fui trabalhar se tivesse uma foto dela aqui hoje ninguém queria nem ver, porque era uma casinha pequena de taipa, baixinha. Nem parecia com casa de gente. Mas... Não tinha outra! Foi essa a primeira. Ali eu reunia as crianças, ensinava... Depois planejaram a escola com minha casa. Mas a primeira foi triste. (Maria de Lurdes Barreto, 2013).

Insalubres, úmidas, escuras... Assim eram as escolas isoladas que se localizavam nos mais distantes cenários rurais do estado de Sergipe. A narrativa da professora Maria de Lurdes Barreto nos traz sua experiência vivida em uma escola rural, por volta de 1950, no povoado Maniçoba, atualmente município de Nossa Senhora de Aparecida, localizado no Agreste Central sergipano. Sua trajetória neste tipo de escola não é uma experiência singular, uma vez que muitos professores(as) do seu tempo e lugar comungavam de condições similares. A professora Maria José Santos Freitas narrou sobre as características do espaço escolar no meio rural, tomando por base as suas experiências vividas na escola rural, no povoado São Pedro, município de Telha, localizado no território do Baixo São Francisco:

Naquele tempo as criancinhas daqui eram pobres, a escola também. As casas eram cobertas de palha de arroz. A escola tinha umas carteirinhas quebradas e a maioria sentava no chão, na janela. Não tinha merenda escolar, não tinha bandeira, não tinha farda, mas já existia a escola rural, mas a escola desprevenida de tudo. Era uma sala de aula e uma residência. Tinha a residência, depois a área, depois a sala de aula. (Maria José Santos Freitas, 2012).

As narrativas das professoras Maria de Lurdes Barreto e Maria José Santos Freitas nos fazem refletir sobre a escola primária que se constitui enquanto típica rural. No estado de Sergipe, o “Ensino Típico Rural” foi ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias: a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”, Escola Rural Maximino Maciel; os grupos escolares rurais; e as escolas típicas rurais. Vale ressaltar que não encontramos evidências de granjas escolares⁷⁹ no estado de Sergipe. Segundo Souza e Moraes (2015, p. 277): “[...] as instituições de ensino típico rural que norteadas pelos princípios ruralistas constituíram-se em tipos diferenciados de escolas primárias, com objetivos, infraestrutura e proposta pedagógica moldada para as zonas rurais”. Acreditamos que a primeira escola tipicamente rural no estado foi instituída em 1942, quando foi inaugurada a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”, em 19 de novembro, durante o governo do Coronel Augusto Maynard Gomes, localizada em uma fazenda, com 3.650m de área construída, situada no município de Nossa Senhora do Socorro, região da Grande Aracaju⁸⁰. Segundo Bispo (2007), a finalidade de tal instituição era a de amparar e reeducar menores abandonados e delinquentes na faixa de idade de sete a dezoito anos, do sexo masculino, que eram encaminhados por assistentes sociais ou pelo Juizado de Menores. A Figura 12 mostra a Escola Rural Maximino Maciel na Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”.

⁷⁹ Moraes (2014), ao reconstituir aspectos da história da escola primária rural no estado de São Paulo, focalizou as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais, implementados no período de 1933 a 1968. A pesquisadora, na bibliografia consultada para este estudo, não encontrou menções acerca do primeiro tipo de escola primária rural em outros estados. Entretanto, esse tipo de escola não é originário ou exclusivo do Brasil, trata-se de um projeto implementado na Espanha, Estados Unidos e México.

⁸⁰ A sua localização denotou uma estratégia perceptível ao mesmo tempo educativa e higienista, por estar distante do centro urbano de Aracaju, com o intuito de eliminar, das ruas da cidade, os elementos responsáveis pela proliferação de doenças. A este respeito, ver Bispo (2007).

Figura 12 – Escola Rural Maximino Maciel na Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”



Fonte: Bispo (2007).

O modelo arquitetônico seguiu o padrão paulista para menores abandonados e delinquentes, principalmente o Educandário Dom Duarte. Na instituição, eram ofertados o ensino primário, o ensino agrícola e as oficinas. Neste sentido, a prática agrícola priorizava preparar o aluno para a vida no meio rural, assim como a formação profissional visava prepará-lo para a vida na cidade. As figuras 13 e 14 mostram menores delinquentes envolvidos no trabalho com a terra na Escola Típica Rural Maximino Maciel, localizada na Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”:

Figura 13 – Cultivo da terra pelos menores



Fonte: Bispo (2007).

Figura 14 – Cultivo de hortaliças pelos menores



Fonte: Bispo (2007).

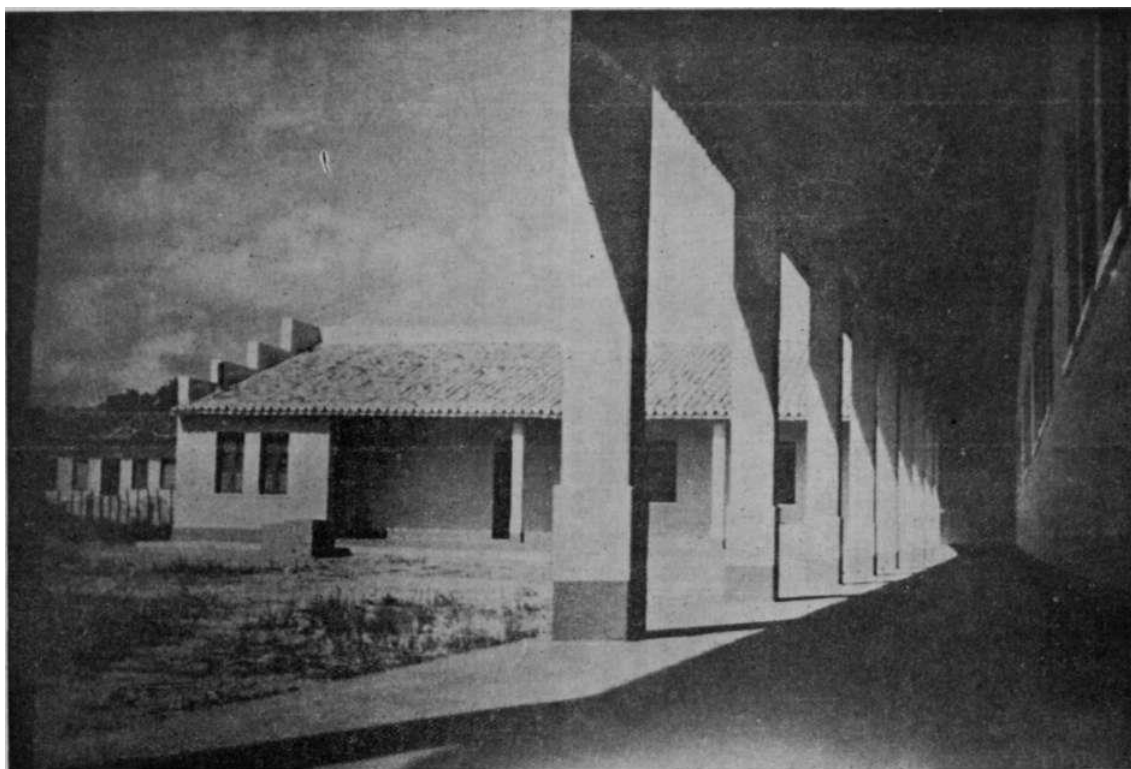
Acreditava-se no fato de a educação rural ser um meio propício para a luta contra os males sociais do banditismo e da sociedade delinquente. As escolas rurais deveriam ministrar

cursos de horticultura, jardinagem, avicultura, apicultura e várias atividades, sem prejuízo do curso primário propriamente. Na Cidade dos Menores “Getúlio Vargas” foram criadas duas escolas rurais pelo Decreto-Lei n. 74, de 19 de abril de 1942. Em relatório feito pelo então Diretor da Instrução Pública, José Rollemberg Leite, em 1943, o Departamento de Educação continuava “[...] a interessar-se pelo ensino rural. Já está instalada uma escola típica na cidade Getúlio Vargas e outra em Estância. Além disso, temos incentivado o poder público municipal a criar escolas desse tipo.” (RELATÓRIO, 1943, p. 52-53). Assim pormenorizou José Rollemberg Leite anos depois da inauguração do estabelecimento:

Possue a cidade de Menores dois (2) pavilhões, onde funcionam as duas escolas rurais, nas melhores condições pedagógicas. Na primeira, denominada – Maximino Maciel – há dois salões, de capacidade para trinta e cinco (35), cada um. E a segunda, inaugurada em o ano próximo passado, nas mesmas condições pedagógicas, contém um salão de igual capacidade: um galpão para recreio e um departamento residencial das professoras, com todo o conforto, dotado de cozinha e condições higiênicas. Ainda existe outro pavilhão destinado ao almoxarifado e onde também estão localizados as oficinas, em divisões separadas. (SERGIPE, 1950, p. 26).

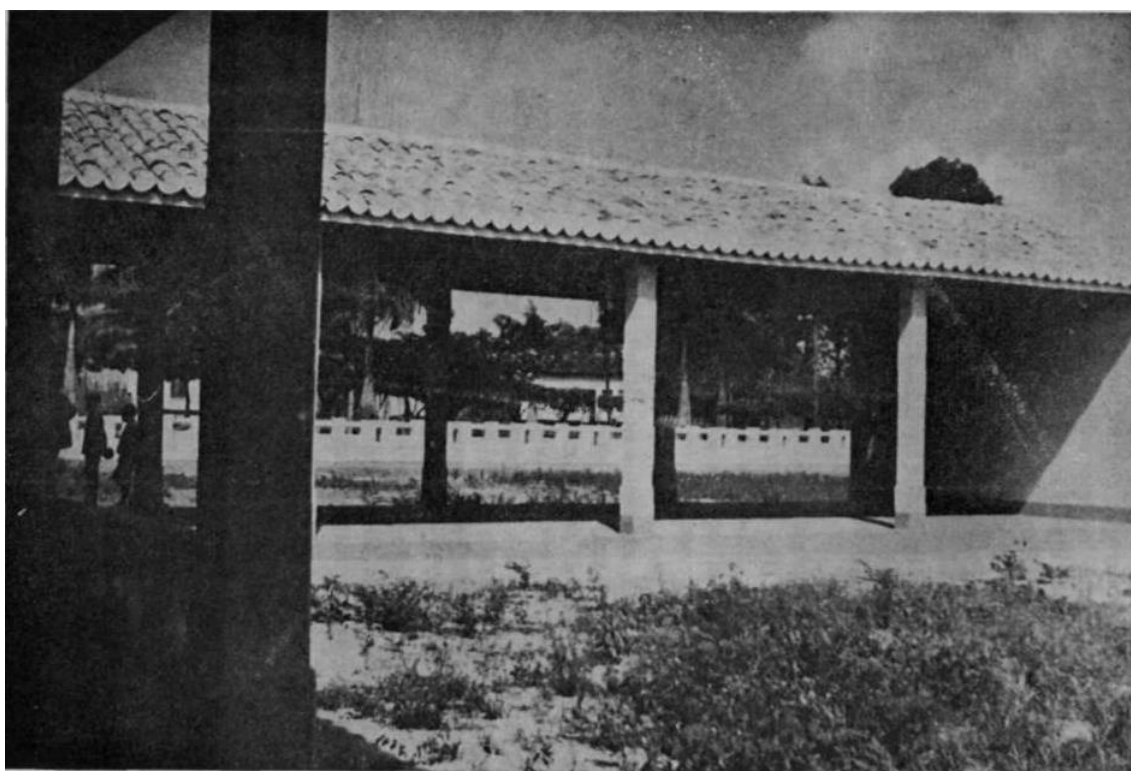
As condições físicas e pedagógicas da Escola Rural Maximino Maciel foram colocadas em tom enaltecedor pelo governador. O edifício contendo sala de aula e aposentos para professor e sua família apresentava-se como uma solução pedagógica e política para fixar professores em uma escola afastada da capital. Os grupos escolares rurais, por sua vez, constituíam-se em um agrupamento de quadro salas, com pátio interno, a estrutura física abrigava uma secretaria. A construção obedecia aos preceitos de higiene e de pedagogia, assim, para além de salas seriadas, este tipo de escola incluía a figura do diretor. Talvez para os longínquos lugares do meio rural sergipano constituíam-se em verdadeiros “templos” de saber, nos termos de Souza (1998). As figuras 15 e 16 mostram a vista do pátio interno de um dos grupos escolares rurais construídos em Sergipe, segundo os planos do Inep.

Figura 15 – Vista do pátio interno de um dos grupos escolares rurais construídos em Sergipe



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

Figura 16 – Área coberta de um novo grupo escolar rural em Sergipe



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

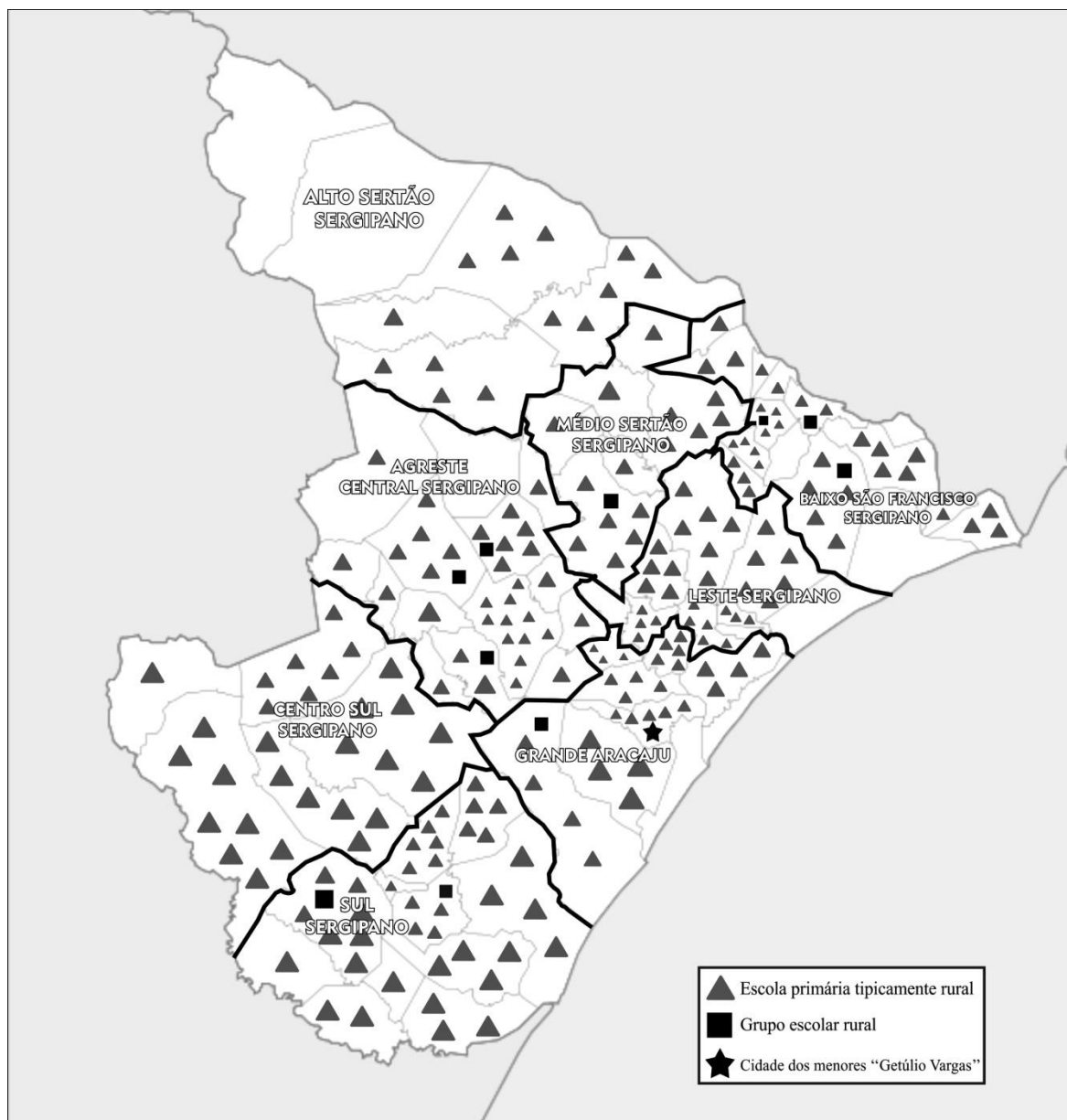
As fotografias mostram área coberta para recreio, de um novo grupo escolar rural. Este tipo de construção era geralmente situado em sedes distritais que vivem de atividades rurais. No governo de José Rollemberg Leite foram construídos sete grupos escolares rurais, dentre os quais foram implementados nas cidades de: “[...] Frei Paulo, Itaporanga d’Ajuda, Campo do Brito, Itabaianinha, Japoatã e Nossa Senhora das Dores. Em construção se encontram nos municípios de Propriá, Ribeirópolis, Darcilena e Arauá.” (SERGIPE, 1951, p. 75). A orientação administrativa e pedagógica dessas escolas estava em sintonia com as bases do pensamento ruralista, que advogava uma escola adequada ao meio, com vistas inclusive a impedir a diáspora rural, difundir o sanitarismo e preparar para o trabalho agrícola. Nas palavras de José Rollemberg Leite este tipo de ensino deveria ser expandido para todo o estado:

O ensino típico rural foi difundido em quasi todo o Estado chegando a alcançar relativo êxito, não só pelo aproveitamento verificado, mas ainda pela mentalidade entre as nossas mestras, que souberam, com o os conhecimentos recebidos, em cursos extraordinários aqui ministrados, fixar e desenvolver aptidões especiais, no sentido de transformar o currículo primário, numa renovação educacional bem exercida. [...] E assim a escola do ler, escrever e contar, tornou-se um centro utilitarista, de verdadeira preparação para a vida, em função dos interesses locais e a criança sergipana está aprendendo a confiar nos ensinamentos e esforços empregados para amar a terra, tornar a existência digna, pela ajuda de si própria, transformando-se em eficiente colaborador da riqueza comum, fixada na terra em que nasceu. (SERGIPE, 1951, p. 20).

Se tratando do “Ensino Típico Rural”, o tipo de escola mais difundido no estado de Sergipe foi a escola primária típica rural. Como se pode verificar no mapa⁸¹ a seguir, entre os anos de 1947 e 1951, foram localizados 218 apontamentos sobre as escolas primárias tipicamente rurais, sete grupos escolares rurais edificadas e três em fase de construção e a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”. Em relação à localização das escolas primárias típicas rurais pelas distintas regiões do estado de Sergipe, além dos critérios previstos nos marcos normativos, percebemos que os municípios contemplados com este tipo de experiência seriam aqueles de menor porte no que se refere à densidade demográfica ou capacidade financeira, o que não anulava a possibilidade de que municípios com maior densidade demográfica ou capacidade financeira não pudessem receber escolas primárias tipicamente rurais.

⁸¹ Não encontramos mapas do estado de Sergipe que correspondesse ao período de 1947-1951. No entanto, utilizamos um mapa com divisão territorial recente, conforme os parâmetros do Seplan (2008).

Figura 17 – Distribuição das escolas primárias tipicamente rurais, grupos escolares rurais e a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas”



Fonte: Mapeamento de escolas de ensino típico rural do estado de Sergipe (1947-1951).

Vale ressaltar que as escolas primárias tipicamente rurais foram organizadas nos moldes das escolas isoladas, isto é, turmas unidocentes e multisseriadas. Contudo, diferenciavam-se das escolas isoladas pelo mote rural, ou seja, pela direção dada ao ensino incluída no programa, a requisição de prédio padronizado abarcando residência para o professor, além de terreno para prática de atividades agrícolas. Deste modo, nem todas as escolas situadas no meio rural eram escolas tipicamente rurais. Nas palavras de José Rollemberg Leite as escolas típicas rurais: “Tratavam-se de estabelecimentos de condições Pedagógicas admiráveis, já pelas suas acomodações que abrangem até a residência de diretor,

mais ainda pela disposição de todas as dependências e instalações modernas.” (SERGIPE, 1950, p. 46). Para que as escolas situadas no meio rural fossem categorizadas enquanto típica rural elas deveriam dispor: “[...] de uma área de cerca de dez mil (10.000) metros quadrados para as práticas de cultivo. Como as escolas típicas rurais, serão providas de pessoal especializado, que preparou em curso de formação e aperfeiçoamento rural, ministrado por técnico agrícola, neste Estado.” (SERGIPE, 1950, p. 46).

As práticas discursivas do governador remontam as especificidades que deveriam compor uma escola típica rural no estado de Sergipe. José Rollemberg Leite mostrou suposta preocupação com a necessidade de ministrar um ensino tipicamente rural que proporcionasse ao indivíduo uma aprendizagem de técnicas agrícolas. Parafraseando Souza e Moraes (2015), na proposição das escolas típicas rurais estava pressuposta uma distinção de concepção e organização pedagógica muito além da localização geográfica, isto é, da mera instalação das escolas em localidades consideradas rurais. Neste sentido, o que se chamou de tipicamente rural no estado de Sergipe deveria seguir alguns preceitos, a saber:

- a) – o terreno deveria ficar a uma distância mínima de 200 metros de cocheira ou currais, de máquinas de beneficiamentos, de rios ou terrenos pantanosos, deveria ficar ainda afastado de casas comerciais, de mercado ou feiras livres, hospitais postos de saúde, capelas ou delegacias, cemitério e margem das estações ou linha férrea.
- b) – o terreno deveria ter no mínimo 10.000,00 quadrados, com o lado de acesso voltado para o quadrante SE-SO;
- c) – o terreno sempre que possível, deveria apresentar condições de facilidade de abastecimento de água potável, ou por nascente ou por rios;
- d) – preferencialmente deve ser escolhido aquele, que mais próximo ficar da rede de esgoto que possa utilizá-lo para tal fim; (DIÁRIO OFICIAL, 1948).

As condições de infraestrutura descritas acima se constituíram características necessárias para compor a escola primária tipicamente rural no estado. Na busca por melhor entender este processo de edificação das escolas típicas rurais atentamos para uma entrevista do professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho:

[...] O programa do Ministério da Educação estava implantando no Brasil... construção de três mil escolas rurais e a Sergipe coube uma parte dessas escolas, só que essas escolas eram consideradas rurais porque se encontravam no meio rural, mas não eram escolas típicas rurais. O plano do Ministério, mas, o governo de Sergipe quis dar uma característica especial, tornando essas escolas típicas rurais, quer dizer: também parte dessa agricultura. [...] O plano total para Sergipe, foi um projeto de trezentas escolas. Duas escolas maiores: uma em Lagarto outra em Itabaiana e onze grupos escolares que foram instaladas na capital. Esses não eram rurais...

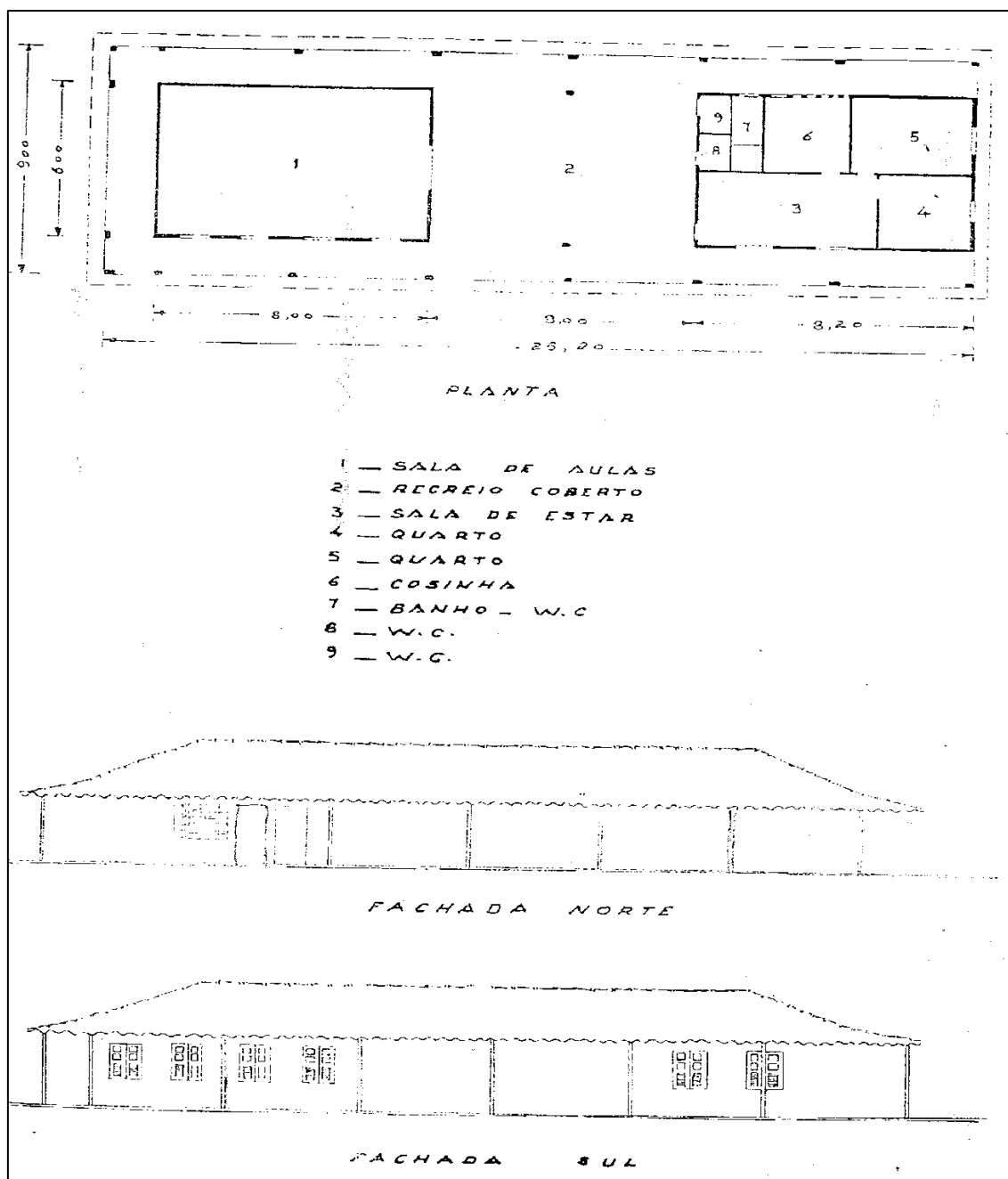
agora as escolas rurais foram por todo interior. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 184-185).

O estado pioneiro em planejamento, construção e regulamentação de escolas típicas rurais do país foi o Rio de Janeiro. Dias (2014) ressalta que as primeiras escolas típicas rurais foram construídas em 1938 e deveriam servir de modelo para as escolas isoladas de seu entorno. A intenção de que as escolas típicas disseminassem um novo modelo de educação estava imbricada na importância do professor instruído sobre o ensino regional e engajado no desempenho das suas funções, para a realização das especificidades das escolas típicas rurais. Dias (2014) ainda ressalta que apesar de as primeiras escolas típicas rurais terem sido construídas em 1938, elas já estavam previstas no Regulamento de 1936:

No estado do Rio, o regulamento da instrução pública primária de 1936 (decreto 196-A, de 24/12/1936) dedicou um capítulo sobre a criação de escolas típicas rurais. De acordo com o texto normativo, essas escolas seriam “organizadas de acordo com a concepção do ensino regional, assegurando a educação elementar básica dos educandos e sua iniciação profissional agrícola, por métodos racionais”. Para essa finalidade, deveria ser adotada a estrutura de “escolas-granjas”, e conforme as características locais deveriam comportar jardim, pomar, horta, área de criação de animais, “criação do bicho da seda e instalações para a prática de pequenas indústrias domésticas ou artes populares”. (DIAS, 2014, p. 267).

A experiência de implantação de escolas típicas rurais do estado do Rio de Janeiro nos faz pensar sobre este processo no estado de Sergipe. De acordo com Almeida Filho e Carneiro (2013), Sergipe era tido enquanto um estado modelo em relação a projetos de escolas típicas rurais, uma vez que o MEC argumentava que o estado era ideal para uma experiência pedagógica, por ser de pequena extensão e de fácil acesso às populações rurais. Na tentativa de compreender esse processo, miramos para uma publicação do Inep, intitulada Novos prédios escolares para o Brasil. De acordo com os pressupostos de tal publicação oficial, os municípios onde seriam edificadas os novos prédios escolares não eram forçados a seguir um modelo, contudo o Inep lançou mão de um projeto arquitetônico recomendado aos prefeitos dos municípios conveniados, no qual a escola a ser construída deveria dispor de salas de aula e residência para os docentes, como mostra a planta baixa da escola rural, uma vez que um dos propósitos do investimento era fazer com que o professorado permanecesse no meio rural.

Figura 18 – Modelo da Planta enviada pelo Inep aos Estados



Fonte: BRASIL. INEP (1948).

A escola rural era composta pela classe de aula, um pátio de recreação, uma cantina, dois banheiros para ambos os sexos. A casa do professor era composta por uma sala de estar, dois quartos, cozinha e um banheiro, a casa era entregue e mobiliada pelo Estado. O modelo preconizado pelo Inep se difundiu no estado de Sergipe. Tais escolas, segundo Peixoto e Andrade (2007, p. 123): “Apresentavam conforto muitas vezes maior do que os alunos tinham em casa, o prédio da escola estimulava neles a formação de novos hábitos de vida e de convivência social valorizava a escola e a profissão docente”. Deste modo, a escola pretendia

criar uma nova mentalidade nos alunos e professores, voltada para um aproveitamento inteligente das possibilidades do meio rural, tendo em vista cercar os alunos de outro quadro de influências. Desta forma, o espaço escolar poderia educar, pois:

Não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física e simbólica, cumpre uma função educativa fundamental. Nessa perspectiva a ocupação do espaço escolar, sua divisão interna, suas aberturas para o espaço exterior, a delimitação de fronteiras entre o interno e o externo, e, mais que isso, a disposição e diferenciação dos sujeitos (alunos e professores) e dos objetos no espaço, na sala de aula, tudo isso cumpre um papel educativo da maior importância. (FARIA FILHO, 2002, p. 17-18).

No estado de Sergipe, os aspectos relacionados às construções de escolas primárias tipicamente rurais foram amplamente discutidos por Acrísio Cruz em sua publicação intitulada *O problema das construções escolares* (1966). Segundo ele, o prédio escolar, no país, era um aspecto importantíssimo para execução de qualquer plano educacional e as deficiências de instalações adequadas constituíam a maior causa do analfabetismo. Em um levantamento realizado por ele, em nível de Brasil: “Até 1949, a deficiência do nosso aparelhamento educacional fazia com que ficasse anualmente, dois milhões e quinhentos mil (2.500.000) crianças, de 7 a 11 anos sem nem uma escola.” (CRUZ, 2006, p. 95). A atuação de Acrísio Cruz estava concentrada em fazer expandir o ensino primário em áreas predominantemente rurais⁸². Para ele:

Falar em educação sem ter onde colocar a criança brasileira para estudar é irrisório. O INEP, sob a direção de Murilo Braga, no Ministério de Clemente Mariani, compreendeu e atacou de frente o problema. Planejou e realizou a construção de cerca de seis mil (6.000) escolas. Num inquérito realizado naquela época foi apurado que dos vinte e oito mil, trezentos e dois (28.302) prédios escolares destinados ao ensino primário, apenas quatro mil, novecentos e vinte e sete (4.927) pertencem aos poderes públicos e desses apenas setenta por cento (70%) foram construídos especialmente para fins escolares. Havia trezentos e sessenta (360) municípios que não tinham um único prédio construído para o ensino primário. (CRUZ, 2006, p. 95-96).

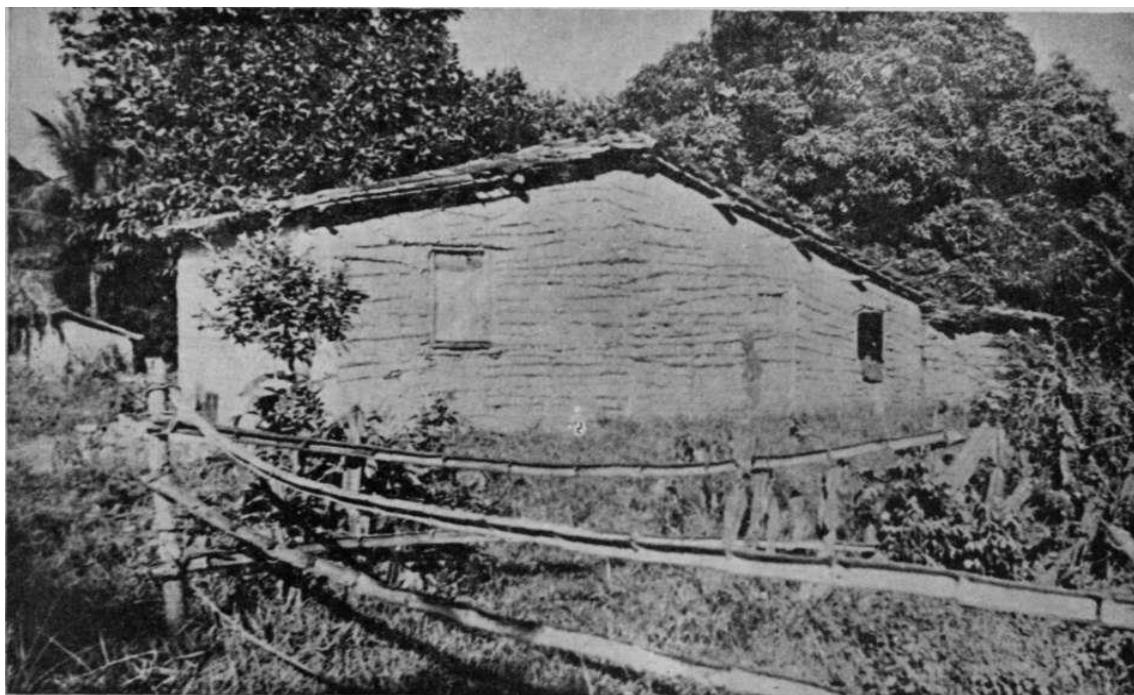
⁸² A escola rural estava destinada a receber alunos procedentes de áreas fracamente povoadas. O Conceito Brasileiro de Área Rural: 1 – Inclui as áreas de fronteira (não toma em consideração sua economia). 2 – Inclui áreas de grupos e "colônias" de imigração estrangeira. 3 – Inclui áreas de trabalhadores migratórios (exemplos: Vale do Rio São Francisco e as aldeias de pescadores do litoral). 4 – Inclui as áreas dos Territórios Nacionais (população artificialmente estimulada para desenvolver a área). 5 – Inclui os pequenos grupos urbanos do interior dos Estados (onde a população é essencialmente rural em atitude, em virtude da falta de transportes e comunicações). 6 – Inclui as grandes propriedades privadas do interior (onde a população está concentrada para trabalhar em indústrias isoladas ou em explorações agrícolas). 7 – Inclui áreas próximas das grandes cidades (onde a população se dedica à produção de legumes e frutas, por meio de caminhões e horticultura). A este respeito, ver Hall (1950b).

E continuou nas linhas seguintes...

Este é um dos grandes problemas educacionais que deve ser enfrentado. A falta de prédios adequados traz vários inconvenientes, entre outros a utilização de casas impróprias, muitas delas sem higiene, mal localizadas, piso ordinário, de terra batido, e muitos outros. Embora o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos tenha estudos com investigações sobre o assunto, mas vale a pena atualizá-los de vez que, na ordem prioritária não pôs o tema no seu devido lugar. Devem ser, pois atualizados, em virtude da melhor facilidade hoje de penetração em várias regiões brasileiras esquecidas, mas que já se aproximam, já aparecem, mercê do desenvolvimento das comunicações e de locomoções. (CRUZ, 2006, p. 96).

As palavras acima nos fazem pensar nessas escolas, dadas a ver nos discursos como, muitas vezes, sem higiene, mal localizadas, com piso ordinário, de terra batida. No entanto, não eram apenas as escolas que possuíam estas características, muitas casas de moradores se constituíam com as mesmas condições físicas. Neste sentido, as escolas localizadas no meio rural eram uma expressão da sociedade local, da dinâmica econômica, das trocas culturais, do espaço físico, entre outros aspectos. Com isso, as iniciativas do Inep convergiam para padronização das escolas rurais, eliminando assim escolas consideradas antigas, rústicas e inadequadas. Segundo Robert King Hall: “O plano do I.N.E.P. instalou escolas rurais justamente nas áreas mais necessitadas. Talvez seja esta sua maior vantagem, seu melhor serviço” (HALL, 1950a, p. 111). A Figura 19 nos dá a ver uma escola no meio rural, embora contrária aos pressupostos do Inep, era uma expressão das condições materiais do tempo e lugar:

Figura 19 – Fotografia datada de 1950, a qual registrou uma escola no meio rural



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

Essa fotografia nos oferece oportunidade de fazer outras reflexões, pois pelos registros iconográficos podemos captar o que está para além do papel, tendo em vista que a câmera fotográfica já estava bem difundida na época. A própria comitiva do governo se preocupava em registrar em fotografias as construções, como observamos nas palavras do governador José Rollemberg Leite: “De muitas escolas se colheram documentação fotográficas que, expressaram, eloquentemente, o entusiasmo com que se iniciou a educação rural em nosso Estado.” (SERGIPE, 1949, p. 27). Assim como as mensagens, as fotografias eram dadas a ver em tom de enaltecimento e procuravam mostrar o empenho do governo em fazer expandir o ensino primário rural. O excerto da mensagem nos levou a fazer uma busca por outras imagens, que continham sobre o processo de expansão da escola primária rural. A Figura 20 evidencia as viagens rumo ao interior do estado:

Figura 20 – Fotografia da década de 1950, a qual registrou Acrísio Cruz e comitiva em viagem para o interior



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Uma fotografia pode ser alvo de múltiplas interpretações, que ultrapassam a sua concepção meramente ilustrativa e contemplativa. Assim, no “preto e branco” do papel, podemos visualizar o professor Acrísio Cruz em uma das suas viagens para o interior do estado, liderando a comitiva do Departamento de Educação (DE). A comitiva acompanhava o processo de implantação e funcionamento das escolas típicas rurais. O professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho participou de tais viagens pelo interior do estado. Segundo José Ribeiro Filho: “Essas escolas foram iniciadas paulatinamente, à proporção que eles ficavam prontas nós íamos implantando o projeto todo. Duzentas e setenta e nove escolas foram aparelhadas. Mas, quando deixamos ainda tinham... até o plano parece que o total de trezentas escolas.” (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 184). No entanto, a execução de tal plano não se deu de forma linear e tranquila, como contou o professor José Ribeiro Filho:

Nós que somos sergipanos, sabemos que em Sergipe é sempre assim. Eu considero a pessoa que realiza um projeto aqui, é um herói... porque tende a dificultar, são vários exemplos, sem nem citar. Mas, ele, nós começamos da estaca zero, nós viajavamos aos domingos para adquirir áreas junto aos prefeitos a fim de que pudéssemos fazer a construção, e essas áreas, elas tinham o mínimo de 3.025 m², ou seja, um terço de hectares ou uma tarefa. Todas elas, e não tinha uma só escola que não tivesse esse área, nenhuma. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 191-192).

A memória seletiva do professor cuidou em não citar determinados aspectos referentes às interferências da política local no processo de expansão da escola rural. O “sem nem citar” proferido por ele é categórico para perceber a capacidade que a memória tem de selecionar e omitir intencionalmente determinados assuntos e acontecimentos. Neste sentido, a veracidade do narrado não nos preocupou, pois como enunciou Bosi (1995): “com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências que a omissão da história oficial” (BOSI, 1995, p. 37). O que de fato interessa é o que foi lembrado, escolhido, selecionado para perpetuar-se na memória dos sujeitos, ficando, assim, apenas “o que significa”. Dentre o que ficou encontramos esta fotografia de Acrísio Cruz sentado e atrás José Ribeiro Filho em pé e de braços cruzados, na inauguração de uma escola rural:

Figura 21 – Acrísio Cruz e José Ribeiro Filho visitando uma escola rural



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

O plano de construção das escolas primárias tipicamente rurais, conforme já havia pronunciado o governador José Rollemberg Leite, se tinha feito com muita celeridade: “Em tôda a parte, no Estado, se vêm, na sua simplicidade e beleza, os prédios desses importantes unidades didáticas, por meio das quais se deu nova orientação à educação primária dos sergipanos.” (SERGIPE, 1949, p. 23). Os prédios deveriam combinar simplicidade e modernidade em sua arquitetura. Deste modo, o aspecto da praticidade ganhava espaço, em detrimento das suntuosas escolas urbanas, sobretudo os grupos escolares construídos em Sergipe, entre os anos de 1911 e 1926, no governo de Maurício Graccho Cardoso. Segundo

Santos (2013), nesse período foi inaugurado o Grupo Modelo que: “[...] surgia na paisagem urbana de Aracaju enquanto um novo templo, imponente, majestoso que transformava bruscamente a paisagem da cidade que almejava ser moderna.” (SANTOS, 2013, p. 26). Vale ressaltar que os grupos escolares em Sergipe construídos nesse período podem ser considerados suntuosos se tomado como parâmetro o local⁸³. A Figura 22 nos dá a ver a estrutura externa de uma escola típica rural, construída no povoado Lagoa de Dentro, município de Arauá, localizado no Sul Sergipano.

Figura 22 – Fotografia da década de 1950 registrou Acrísio Cruz contemplando a escola rural no povoado Lagoa de Dentro, município de Arauá, localizado no Sul Sergipano



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Só seria possível expandir o ensino para as zonas rurais sergipanas com modelos de escolas menos dispendiosas. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), o empreendimento de construção das escolas rurais: “[...] baseava-se no ideal de construção simples, sem padrão definido, regulados por um conjunto de requisitos essenciais, tais como salas de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para professor, contendo sala, cozinha e dois quartos.” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31). A crescente modéstia nas construções de prédios escolares, seja para o urbano, seja para o rural, difundidos, sobretudo, entre o período de 1950

⁸³ Os grupos escolares em Sergipe foram implantados com estilos grandiosos, no governo de Maurício Graccho Cardoso, entre 1911 e 1926. Assim eclodiram os monumentos que embelezaram as cidades sergipanas e tentaram forjar uma identidade republicana respaldada pelo processo civilizatório. A este respeito, ver Santos (2009).

e 1960, revelava uma mudança no entendimento acerca dos espaços escolares e, portanto, do papel da escola na sociedade brasileira. O projeto educacional de fazer expandir o número de escolas se deu sob a tônica da democratização.

Em detrimento da suntuosidade ostentada no início da República, o esforço pela democratização da escola fazia-se notar em edificações simples, tecnicamente pensadas para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústicas, que associavam ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). O Ministro da Educação e Saúde, Ernesto de Souza Campos, incorporou ao seu discurso esta concepção de mudanças acerca dos espaços escolares. Ele tinha por objetivo principal:

[...] construir o maior número possível de pequenas escolas, sem preocupação de estilo arquitetônico mas que, realmente, se adaptem ao meio brasileiro. Um ligeiro exame dos projetos demonstrará que essas escolas terão custo baixo. [...] O plano que o I. N. E. P. elaborou e que será executado imediatamente prevê a construção de escolas disseminadas por todos os Estados. Serão construídas ainda este ano. E para mostrar a simplicidade de que se revestirá o nosso prédio escolar citarei que será feito de tijolo, de adobe, de madeira e, se necessário fôr, até de pau a pique. Usaremos na cobertura, por exemplo, o material mais adequado pelo preço e pela facilidade de obtenção: telha, eternite, ou palha e sapê. O essencial é fazer escolas para atender à população escolar do Brasil. (ENTREVISTA..., 1946, p. 493).

Os pressupostos de uma escola rural econômica e funcional retumbaram no estado de Sergipe com a atuação de Acrísio Cruz. Em sua concepção o aspecto econômico deveria ser observado na construção dos prédios escolares, em detrimento de ornamentos estéticos, para ele considerados dispensáveis nas escolas rurais. Em suas palavras: “A construção escolar, no Brasil, deve atender, inicialmente, ao aspecto econômico que incluirá, sobretudo, a simplicidade e o equilíbrio nas suas proporções e divisões internas. Esse, sim, o aspecto econômico! Pouco importa o suntuoso.” (CRUZ, 2006, p. 97-98). O enunciado nos dá a ver a mudança de mentalidade acerca dos espaços escolares. Neste sentido, a arquitetura imponente perdeu espaço para um modelo de edificação mais simples, pois:

Pensar em edificação escolar, precedida de apreciação estética, seria explicável, em se tratando de um prédio de reitoria, de uma escola superior de estabelecimento de ensino médio ou de um grupo escolar modelo, numa capital, já repleta de edifícios destinados ao ensino em todos os seus níveis. Mas, no interior, não. [...] O plano deve ser muito simples, no que se

relaciona com a parte técnica. A casa da escola primária deve ser amplamente distribuída em todo país, nas zonas interioranas, qualquer que seja o seu tipo. (CRUZ, 2006, p. 97-98).

E continuou nas linhas que seguem...

O de que a criança brasileira precisa é de uma sala de aula em cada canto do país, com capacidade necessária, condições de higiene, moradia do professor, continua a escola, no sentido de criar-lhe condições de bem-estar e fixação no meio comunitário. [...] A residência ou acomodação do professor é outro assunto importantíssimo. Acho que nenhum prédio escolar deve ser construído sem dependências residenciais para diretores e professores em qualquer que seja a localidade. Se construído no interior, motivos de sobra existem, pelo menos para preencher as grandes deficiências ou falta de habitação. E nos grandes centros citadinos, maior ainda a necessidade, face às grandes distâncias e conseqüentemente, as dificuldades do acesso ao trabalho. (CRUZ, 2006, p. 98).

De acordo com o plano de construção das escolas, deveria ser contígua a moradia do professor. Assim como Acrísio Cruz, o ministro Ernesto de Souza Campos considerava a residência do professor um assunto importantíssimo. Advogava que nenhum prédio escolar deveria ser edificado sem dependências residenciais para diretores e professores, sobretudo nos lugares mais longínquos do país: “O programa prevê, para as escolas rurais, a construção de alojamento para o professor, o que muito facilitará as administrações estaduais em resolver o problema dos docentes para determinadas zonas”. (ENTREVISTA..., 1946, p. 494). No país o modelo de construção escolar rural foi idealizado para comportar a residência do professor.

A residência do professor deveria servir de modelo para a comunidade. Nas palavras de Andrade (2014, p. 97): “[...] a professora rural e escola rural deviam formar uma mesma unidade. A presença material e simbólica dos dois elementos deve produzir já de *per si* um efeito educador”. Assim, este novo tipo de construção anunciou um novo tempo nos moldes civilizados, por assim dizer, à sombra da escola. A professora nessa moradia deveria fazer com que seus costumes domésticos e pessoais influenciassem a comunidade rural. A professora Elienalda de Souza Reis narrou sobre a construção da escola rural no povoado Convento, município de Indiaroba, localizado no Sul Sergipano:

[...] eu comecei foi no ano de 1955. Em 55 eu comecei a ensinar, aqui no povoado do Convento. Chamava-se escola rural, mas era do Estado. Deram os donos do terreno, deram aquela área ao Estado, né? Aí assinou para o Estado, então fizeram a escola aonde eu ensinava. Um salão e a casa da professora do outro lado. Fizeram a casa da professora, tinha o salão de ensinar, na frente mais para lá, tinha a casa. Fizeram a casa para eu morar. O

governador do estado na época era José Rollemberg Leite. (Elienalda de Souza Reis, 2011).

O professor Angelino Pereira de Moura também narrou sobre a construção da escola rural no povoado Lagoa dos Porcos, localizado no município de Nossa Senhora das Dores, Médio Sertão sergipano, lugar onde ainda hoje é sua residência:

Era escola rural Lagoa dos Porcos. Todo mundo sabe o que é rural, que é no campo [risos]. O governo federal foi quem construiu no Brasil inteiro. [...] Essa escola rural foi fundada em mil novecentos e cinquenta e um. [narrou circulando pelas dependências da casa] Olhe aqui o quarto, aqui era a cantina. Eu fiz desse quarto, uma cantina. Aqui era o meu quarto de dormir. Aqui era a sala, aqui tinha um birô. Naquela árvore era a porta onde era o recreio. Aqui era a fachada, emendava com essa casa. Era fechado, tinha sete colunas de um lado e sete colunas de outro. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

Assim como os professores Elienalda Souza Reis e Angelino Pereira de Moura narraram sobre a estrutura arquitetônica da escola rural, a professora Maria Lizete Araújo da Silva testemunhou sobre tal construção no estado de Sergipe, mais precisamente no povoado Patioba, município de Japaratuba, localizado no Leste sergipano: “Naquele tempo tinha sala de aula, tinha um galpão e lá tinha uma casinha com dois quartos, uma cozinha e uma salinha junto da escola. Eu morei lá.” (Maria Lizete Araújo da Silva, 2013). Acrísio Cruz alegava que, se construído no interior, motivos de sobra existiam pelo menos para preencher o grande déficit habitacional que existia nas zonas mais remotas do estado. Robert King Hall asseverava o efeito pedagógico sobre a população rural presente na materialização da edificação escolar, pois:

Ajuda a educar a comunidade em que está sediada a escola. Neste ponto o plano também se vale de três meios, para colimar este objetivo. O primeiro é a própria existência física da residência do professor. Representa o modelo de um tipo de casa e de vida superior a tudo quanto existe na localidade; e, no entanto, é uma coisa real e atingível. Não se cometeu o grave erro psicológico de afrontar a comunidade local com uma casa luxuosa ou grandiosa, completamente fora do alcance dos membros da comunidade. O segundo é o jardim, horta ou criação de animais (galinhas ou mesmo gado). [...] O terceiro é um método sutil, a própria arquitetura das escolas. Logo que foram projetadas, surgiram severas críticas; não eram imponentes, sua simplicidade e ausência de ornamentos fazia lembrar as residências de escravos do século passado. A experiência, todavia, veio demonstrar que tais críticas não são necessariamente fundadas. Localizando-se a escola numa posição de destaque, freqüentemente no topo de um pequeno morro ou colina, que domine a vila e seus arredores, a estrutura, embora simples pode revestir-se de uma certa imponência e dignidade. A arquitetura é

extremamente funcional e a conservação deve ser de 30 a 35% inferior à dos prédios inicialmente construídos nas cidades do Estado que visitei. A prova da aceitação desse tipo de construção, pela população local é que muitos prédios particulares recentemente construídos não passam de cópias modificadas da escola do I. N. E. P. (HALL, 1950a, p. 115).

Em Sergipe foram construídas 218 escolas primárias tipicamente rurais, durante o governo de José Rollemberg Leite, com o auxílio do governo federal, a partir do projeto do Inep. Cada uma dessas unidades atendia cerca de 80 alunos por dia, 40 pela manhã e 40 pela tarde. Segundo Nascimento e Cunha (2013), diferentemente do modelo de construção do professor Robert King Hall, essas escolas, em sua maioria, não se encontravam em morros ou colinas, mas o mais próximo possível das rodagens, o que viabilizava o acesso a elas, já que não havia uma rede de transporte escolar. Na busca por melhor entender este processo de edificação das escolas rurais atentamos para a narrativa de José Ribeiro Filho:

[...] E o governador que acolheu com todo apoio. Ele ia constantemente, nos visitávamos, visitava as escolas, escolas eram preparadas [...] ele estimulava porque visitava também as escolas e as escolas de início foram implantadas nas margens das estradas, justamente para facilitar o acesso [...] e nós ganhávamos tempo. Então implantamos nos povoados, sempre nos povoados, porém às margens de estrada ou perto, o mais perto possível que era para se ter um ganho de tempo maior. [...] Vejo Acrísio, um estimulador, um homem otimista, um homem de visão. E, ele teve a felicidade de receber um apoio muito grande de Dr. Murilo Braga... (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 187).

Pela narrativa do professor José Ribeiro Filho, podemos perceber a tentativa do governo do estado em adequar o plano do Inep às condições locais. De acordo com a análise de Cunha e Nascimento (2013), no estado de Sergipe, eminentemente rural, com uma baixa taxa de escolaridade e pouca industrialização, essas escolas serviram como forma de aprimorar a produção agrícola, transplantando a estas comunidades orientações básicas sobre higiene, técnicas simples de agricultura que contribuíssem para a produção familiar. Vale ressaltar que a proposta do professor Robert King Hall foi adaptada e, por vezes, reduzida no estado de Sergipe. As figuras 23 e 24 mostram um tipo de construção simples, embora adequada aos padrões da época.

Figura 23 – Fotografia da década de 1950 registrou uma das visitas de Acrísio Cruz em uma das mais de 218 escolas rurais implantadas no governo de José Rollemberg Leite



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Figura 24 – Fotografia da década de 1950 registrou a vista da escola rural e da pista



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

O modelo de escola evidenciado nas fotografias foi bastante elogiado por autoridades e intelectuais brasileiros, como Anísio Teixeira e Murilo Braga. O professor Robert King Hall também elogiou o projeto. Em sua concepção, a escola rural ajudaria a radicar o professor

rural na zona rural, sobretudo com a construção da residência: “[...] a residência anexa à escola primária rural e parte integrante da mesma, um poderoso incentivo para que o professor se fixe na comunidade e sinta orgulho de sua profissão. Quase sem exceção, as residências dos professores são as melhores residências do lugar.” (HALL, 1950a, p. 113). A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre a sua permanência no povoado Escurial, município de Canhoba, localizado no Médio Sertão sergipano:

Eu fui ensinar nas novas escolas rurais que o governo começou a construir. A escola rural de Escurial. Foi eu a primeira professora de lá. Eu morava dentro da escola, foi por isso que permaneci no povoado. Tinha um salão de morar e outro de ensinar. [...] A escola rural eles faziam em duas partes. Tinha uma área no meio da escola. Tinha um salão pra lá, como nós estamos aqui. Tinha pra lá um salão e tinha pra cá outro, que era pra ensinar. Então tinha aqui no meio, que era pra recreio dos meninos. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

Igualmente, a professora Raimunda Alves dos Santos evocou suas memórias de quando professora da escola rural no povoado Cruzeiro, município de Poço Verde, localizado no Sul sergipano:

A escola rural, [mostra como se estivesse na escola] aqui é o salão e aqui é a casa de morar. Meu pai me deixou morar nessa residência. Era um salão, uma sala e aqui um sanitário. Agora no fundo do sanitário tinha outro sanitário pra cozinha. Agora tinha um quarto no fundo da sala. A sala era grande, a sala de jantar com a sala de espera e tudo. Aí tinha um quarto e tinha outro quarto. O quarto era grande, cabiam quatro camas. Tinha a cozinha e o alpendre de fora. (Raimunda Alves dos Santos, 2012).

Rosalina Venceslau dos Santos também rememorou os aspectos arquitetônicos na escola rural Tapera, município de Macambira, localizado no Agreste central sergipano:

A escola rural tinha um tipo, um padrão. Era só uma sala, que era num lado uma sala e no outro lado era uma residência da professora. Vamos supor, eu vou sair pra outro lugar para ensinar fora, eu ficava morando mesmo naquele prédio, naquela escola. De um lado era a residência e do outro lado era o salão da escola. E no meio tinha o lugar onde os meninos brincavam. Vamos supor, aqui era o lugar da residência, depois daqui tinha esta parte que era o lugar onde brincavam, e do outro lado era a parte dos salões. (Rosalina Venceslau dos Santos, 2013).

O ensino tipicamente rural se difundiu em Sergipe com a tentativa de introduzir na rede de ensino primário um modelo de escola primária rural padronizada. Tais iniciativas partiram principalmente do governo de José Rollemberg Leite, no primeiro governo de 1947 a

1951. Tal investimento, como já colocado na terceira seção, resultou na construção de 218 escolas tipicamente rurais, que eram escolas que tinham uma sala de aula, um pátio para recreio e uma residência para professora. Deste modo, caminhamos para outra interrogação: Qual materialidade deveria compor essas escolas tipicamente rurais?

4.2 “Hortas excelentes, boas sementes e um mobiliário moderno”: a cultura material da escola primária rural em Sergipe

[...] a gente colocava aquele monte de tijolo, desses tijolinhos pequenos, pra fazer bancos pra eles. Colocava aquela tábua pra eles se sentar. Depois surgiram as carteiras duplas, mas no começo da escola rural eram de tijolos. Foi chegando muito aluno. Os bancos que tinham, não davam pra todos. (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

O excerto acima, extraído das memórias da professora Maria Lima Santos Aragão, está ambientado nos anos 1950 e trata das experiências vividas enquanto professora na escola rural São Mateus da Palestina, município de Gararu, localizado no Alto Sertão Sergipano. Esta narrativa nos dá a ver alguns indícios sobre o mobiliário das escolas rurais, a tão conhecida “carteira” que, como hoje, servia para acomodar alunos e livros, nem sempre se fazia presente nas escolas situadas no meio rural sergipano. No caso acima, é relatado que tijolos sobrepostos serviam de suporte para uma tábua, sendo provável que os alunos utilizassem o próprio colo para o apoio da escrita. É nesse momento histórico marcado por um conjunto de ausências de materiais, que se revela oportuno o estudo da cultura material. Na ausência dos objetos “em si”, atentamos para o que revelaram as fotografias, os documentos oficiais e as memórias dos(as) 22 professores(as). Neste sentido, Felgueiras (2010) nos oferece uma reflexão sobre a constituição da cultura material escolar:

Considerar o conteúdo objectivo da cultura escolar é ter em conta quer o seu carácter simbólico e normativo quer as suas atividades concretas, os meios e os processos de as desenvolver, decorrentes das metas traçadas e do interesse do estudante. É neste campo assim delimitado que emerge o que temos designado por “cultura material escolar”. Com este termo, oriundo da arqueologia, do materialismo histórico, recuperado pela Nova História Francesa e agora deslocado para o campo educativo, pretendemos reintroduzir a atenção aos factos repetitivos do quotidiano, no que representam estruturas relativamente estáveis, que enquadram as acções dos actores e de que estes, muitas vezes não tomam consciência. A cultura, neste contexto, é definida como “conjunto de resultados materiais, fruto de acções distintas inspiradas por uma mesma tradição”. (FELGUEIRAS, 2010, p. 27).

Neste sentido, entendemos a materialidade escolar enquanto componente da cultura escolar e das práticas escolares estabelecidas no exterior e no interior dessas escolas. O panorama de crise material na escola primária rural em Sergipe também foi relatado por Nunes Mendonça, tal momento é oportuno para entender a materialidade escolar, pois, “mais que nos momentos de calmaria, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola” (JULIA, 2001, p. 19). Segundo Mendonça (1958):

A maioria das escolas primárias do interior do Estado, instaladas em casebres alugados, onde lhes falta tudo: espaço, luz, água, aeração e instalações sanitárias, não dispõem sequer do mobiliário e do material didático considerado indispensável a uma simples escola de alfabetização do passado, como seja: uma mesa e cadeira para professor, vinte e cinco carteiras bipessoais, um quadro-negro, um mapa-múndi e outro do Brasil, uma ábaco e cartas de linguagem e de Parker. Vimos escolas isoladas que contentariam a ânsia de pobreza de Francisco de Assis. Muitas delas não possuem uma só carteira para alunos, apenas têm bancos comuns, em número insuficiente, obrigando os escolares a trazerem diariamente, para a escola, banquinhos individuais tóscos, de uso doméstico. As escolinhas rurais, construídas com auxílio federal, mesmo assim mal construídas, em precárias condições de conservação, oferecem quase todas o mesmo aspecto impressionante de abandono e de falta de asseio. (MENDONÇA, 1958, p. 126).

Em meio às ausências anunciadas acima, materiais e utensílios escolares já conhecidos, como carteiras, mesas, birô, quadro-negro, mapa-múndi, ábaco, cartas de linguagem eram considerados enquanto novidades pedagógicas pelas escolas situadas no meio rural. Neste sentido, o que já era considerado ultrapassado se fazia inovador pela ausência e escassez. O governador José Rollemberg Leite, no ano da sua posse, retratou a escassez de carteiras escolares: “O problema de equipamento escolar era desolador em Sergipe. No começo do meu Governo havia 166 escolas primárias sem mobiliário e as crianças escreviam nos joelhos.” (SERGIPE, 1951, p. 72). Vale ressaltar que no Brasil o discurso médico e pedagógico⁸⁴, desde o final do século XIX, já condenava a falta de mobiliário adequado à saúde do corpo:

Começou a ser criticado por médicos higienistas que percebiam, nas diferentes alturas entre banca e banco e na falta de respaldar, as causas da

⁸⁴ A escola foi, sobretudo no final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...). A este respeito, ver Vidal e Faria Filho (2005). Portanto, fazia-se necessário não apenas um espaço específico para a escola de instrução primária, como também uma mobília adequada ao desenvolvimento do corpo infantil. A este respeito, ver Musial e Galvão (2012).

miopia e da escoliose entre os escolares. Alunos de várias estruturas sentavam-se nos mesmos lugares. Para uns, a distância entre o rosto e a mesa levava à aproximação do livro à vista. Para outros, impunha o afastamento. Nos dois casos, a posição forçada do corpo gerava desvios. A solução vinha associada à difusão de um móvel especial, definido em função do corpo infantil e suas diferentes etapas do desenvolvimento físico. (VIDAL, 2009, p. 33-34).

Deste modo, a materialidade contava com suportes de escrita, contudo, os alunos das 166 escolas primárias apoiavam os cadernos no próprio colo, prejudicando, assim, o desenvolvimento do corpo. Para os preceitos higienistas, divulgados em Sergipe pelo médico e Diretor da Instrução Pública Helvécio Ferreira de Andrade nas primeiras décadas do século XX, tal prática de sala de aula era considerada prejudicial à saúde. Segundo Castro e Silva (2011, p. 209): “Na escola, mesa e cadeira encontraram força singular que as transformaram em objetos com atuação direta na higiene do corpo, na disciplina, no conforto e na aprendizagem”. Na tentativa de melhor compreender este aspecto, ouvimos a narrativa da professora Maria Luiza Barbosa da Silva, quando professora da escola rural Sebastião Marques, município de Poço Redondo, território do Alto Sertão sergipano:

Na escola rural só tinha uma mesinha assim de um metro, e tudo era banco. Não tinha negócio de carteira, nem cadeira. Você botava o caderno na perna e escrevia, porque não tinha carteira pra colocar os livros e escrever. Lá perto de me aposentar foi que apareceu essas carteiras, mas era sempre em banco. Os meninos pequenos viviam se mexendo no banco sem conforto e pesado, aí virou em cima do meu pé. (Maria Luiza Barbosa da Silva, 2011).

A professora Josefina Sotero Santos Teles também narrou suas lembranças dos acentos da escola rural Pedro Gonçalves, município de Rosário do Catete:

A escola rural era situada no povoado Pedro Gonçalves. O governo fazia nos povoados. Só era uma sala, que era escola polivalente. Tinha bancos, carteiras, umas carteiras que tinha antigamente. Grande, onde sentavam alunos de todos os tamanhos, grandes e menores. Antigamente os bancos eram tudo de um tamanho só, não tinha apropriado para altura dos meninos. (Josefina Sotero Santos Teles, 2013).

Entre ausências e inadequações dos acentos escolares, o fato é que tal movimento nos mostra uma cultura escolar e das práticas educativas, uma vez que: “O aparecimento, uso, transformação e desaparecimento dos objetos escolares são reveladores das práticas educacionais e suas mudanças” (SOUZA, 1998, p. 224). Deste modo, a estrutura material da escola é o *locus*, “um espaço peculiar e relevante”, que nos permite conhecer a cultura escolar

pensada e praticada na escola primária rural do estado de Sergipe, entre os anos de 1947 e 1951. Segundo Souza (2007): “o estudo histórico dos materiais escolares pode ser um instrumento valioso para se decifrar a cultura escolar à medida que as práticas são mediatizadas, em muitos sentidos, pelas condições materiais.” Ainda segundo a autora, também é possível entender que através da: “[...] articulação entre saberes, práticas e materiais escolares é que se concretiza o fazer pedagógico que está no cerne da compreensão do funcionamento interno da escola e de sua função no tempo e espaço sócio-histórico.” (SOUZA, 2007, p. 179-180). Com este olhar, atentamos para as palavras de José Rollemberg Leite, quando fez menção ao equipamento escolar adquirido para as escolas rurais por intermédio do Departamento de Educação, que:

[...] empregou todos os meios para prover as escolas de mobiliário e material didático. Essa distribuição abrangeu não só as escolas, grupos e escola normal rural, mas ainda as escolas de ensino elementar comum. Quer com os recursos próprios do Estado quer com os auxílios federais, tivemos de encarar êsse aspecto das atividades educacionais. Felizmente tôdas as unidades escolares, exceto as creadas no fim do ano passado, estão dotadas do equipamento necessário e instrumental agrícola. Também foi distribuído mobiliário de residência para a professora, nas escolas rurais. Constituiu isso um grande conforto e bastante comodidade para a mestra, que, de ordinária, se distancia da sua família, para o exercício do magistério no interior, em condições de vida muito desfavoráveis. (SERGIPE, 1951, p. 72).

Em relação à base material deste projeto de escolarização rural, diversos aspectos têm nos mostrado que circularam propostas para equipar as escolas rurais com objetos e materiais didático-pedagógicos diversos, os quais subsidiariam a atuação docente. Trata-se de carteiras, bancas, quadro-negro, cavaletes, mapas, para além de um mobiliário destinado à residência do professor que, por sua vez, tinha condições de vida desfavoráveis no meio rural. Os Quadros 3 e 4 trazem uma relação da distribuição do mobiliário escolar para as escolas rurais, grupos escolares rurais, Escola Normal Rural Murilo Braga e residência das professoras no ano de 1952.

Quadro 3 – Relação do mobiliário escolar, de residência e material distribuídos em escolas rurais do Estado

Mobiliário	Quantidade
Carteiras	2. 598
Bancas	120
Cadeiras	849
Quadro-negro	147
Cavaletes	146
Mapas	208
Mêsa de jantar	149
Guarda-comidas	145
Camas	300
Colhões	300
Travesseiros	300
Guarda-roupa	148
Penteadeiras	144
Estantes	25
Bureaux	25
Grupo com 4 peças	25

Fonte: (SERGIPE, 1951, p. 73).

Quadro 4 – Relação do mobiliário escolar e de residência distribuídos em sete grupos escolas rurais e escola normal rural de Itabaiana

Mobiliário	Quantidade
Carteiras	652
Bancas	42
Cadeiras	111
Quadros-negros	25
Cavaletes	25
Mapas	24
Mêsa de jantar	7
Guarda-comidas	6
Camas	10
Colchões	10
Travesseiros	10
Guarda-roupa	6
Penteadeiras	6
Estantes	5
Bureaux	7
Grupo com 4 peças	8

Fonte: (SERGIPE, 1951, p. 73).

Os quadros acima trazem o mobiliário da escola rural e da residência do(a) professor(a), que se fazem oportunos para o entendimento do que o Estado percebeu enquanto importante para mobilhar a escola rural e a casa do(a) professor(a). Neste sentido, mesa de jantar, guarda-comidas, camas, colchões, travesseiros, guarda-roupa, penteadeiras, entre outros se constituíam o mínimo necessário de uma mobília para residência do(a) professor(a). Vale ressaltar que a casa para professor(a) se constituiu em uma solução política no momento, mesmo sendo um prédio funcional, deveria ser uma referência de moradia na zona rural. O mobiliário escolar prescrito como minimamente necessário para assegurar as condições básicas de funcionamento das escolas rurais, como carteiras, bancas, cadeiras, entre outros ecoaram nos discursos enquanto artefatos inovadores. Talvez esta materialidade chegasse às

escolas rurais em tom de novidade, por serem escassas ou completamente inexistentes, como rememorou a professora Raimunda Alves dos Santos, sobre a disposição dos alunos na escola rural localizada no povoado Cruzeiro, município de Poço Verde, localizado no Sul sergipano, no final da década de 40: “Ele [pai] mandou fazer num sei quantos bancos para a escola. Os bancos de pé, tinha uma tábua, cada banco tinha quatro pés, vamos dizer. Dava pra sentar mais de seis, o restante dos alunos sentavam no chão.” (Raimunda Alves dos Santos, 2013).

A presença e a ausência de tais materiais nos fazem refletir sobre a cultura escolar e as práticas escolares pensadas e produzidas no interior da escola rural. Parafraseando Batista e Galvão (2009), as mudanças no processo de produção e circulação de materiais didáticos para as escolas se relacionavam, entre outros aspectos, às transformações sofridas pelos conteúdos e saberes que deveriam ser transmitidos pela escola em cada momento de sua história. Tendo em vista que a escola rural deveria ensinar conhecimentos e inculcar condutas formadoras de uma mentalidade agrícola, consequentemente outros materiais deveriam entrar em cena na escola rural. Nas palavras do governador José Rollemberg Leite:

Houve bôa distribuição de material indispensável aos serviços de agricultura, nas escolas, como: inseticidas, formicidas, fungicidas, ferramentas, instrumental agrícola, adubos químicos, sementes, além de livros técnicos e publicações diversas. Na parte instrumental agrícola foram distribuídos: regadores, unhas de revolver, canteiros, plantadores, táboas de repicagem, gadanhos, ancinhos, transplantadores, serrotes de pôda, podões, tesouras de poda, sachos, enxadões, enxadas. (SERGIPE, 1949, p. 26).

Mudam-se os tempos, mudam-se as finalidades e designações da escola. O claro objetivo de criar uma mentalidade agrícola em alunos e professor deveria ser acompanhado de transformação materiais, pois o governo não pensava uma escola rural “[...] sem preparação especial do professor, sem o instrumento agrícola à mão e a área de terra cultivável à disposição da mesma escola”, conforme José Rollemberg Leite escreveu em mensagem à Assembleia Legislativa (SERGIPE, 1950, p. 15). Deste modo, os instrumentos agrícolas nos convidam a fazer novas incursões pelo interior da escola rural. Nas palavras de Silva (2013, p. 230): “Não são caminhos fáceis, quando se deseja um mergulho na escola pelas vias de sua materialidade como constitutiva de uma dada cultura”. Não cabe somente identificar, relacionar e nomear os ditos “objetos da escola⁸⁵”, uma vez que não é suficiente para compreender o que se transmite e o que se inculca com uma dada materialidade. Neste caso,

⁸⁵ Consideramos que cabe o registro acerca do uso da expressão “objetos da escola”. Tal termo é um artifício retórico para falar de edificações, mobiliário, materiais didático-pedagógicos e similares que, aos poucos, foram organizando a estrutura material do projeto de escolarização da infância. A este respeito, ver Silva, Jesus e Kincheski (2010).

inseticidas, formicidas, adubos químicos, sementes, livros técnicos, regadores, gadanhos, podões, tesouras de poda, enxadas, entre outros, indicam um modelo e projeto pautado na criação da mentalidade agrícola. As Figuras 25 e 26 nos dão a ver Acrísio Cruz com estudantes e professoras das escolas rurais cultivando pequenas hortas com o uso de enxadas.

Figura 25 – Fotografia datada de 1950, mostra Acrísio Cruz (no centro) com estudantes e professora de uma escola rural comportando enxadas para os trabalhos nas hortas



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Figura 26 – Fotografia datada de 1950, mostra Acrísio Cruz acompanhando o trabalho dos alunos de escola rural



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

As fotografias nos mostram alunos cultivando pequenas plantações nas escolas rurais. A foto é feita de maneira a valorizar a enxada, enquanto uma ferramenta, à época, característica do trabalho rural e agrícola. O projeto de tais escolas tipicamente rurais, segundo José Rollemberg Leite, preconizava a organização de: “hortas, jardins e pomares, tornando-se partido de todas estas práticas educativas para os estudos entre as crianças, de drenagem de terreno, extinção de formiga e tudo quanto diz respeito, nos programas respectivos, à Defesa Sanitária Vegetal.” (SERGIPE, 1949, p. 26-27). Para execução de tal projeto, fazia-se necessária a criação de dois setores voltados às atividades técnico-rurais. Cabia a esses setores a tarefa de distribuir instrumentos agrícolas, bem como a aquisição de novos materiais, entre eles: “a) Material agrícola e adubos b) Material de defesa agrícola c) Sementes e Mudas II a) Escrituração b) Biblioteca⁸⁶.” (SERGIPE, 1951, p. 62). Também foram instituídos o: “Contrôle de sementes⁸⁷ e mudas⁸⁸. Instrumental⁸⁹ agrícola em trapiche e

⁸⁶ A biblioteca do Serviço de Educação Rural, iniciada em 1948, contava com mais de uma centena de publicações sobre as diversas ciências agrônômicas. A este respeito, ver SERGIPE (1950).

⁸⁷ Foram distribuídos 1.587 pacotes de sementes, a saber: Tomate, Pimentão, Beterraba, Berinjela, Couve, Repolho, Nabo roxo, Cenoura, Pepino, Quiabo, Alface, Coentro, Rabanete, Chicória, Abóbora, Ervilha, Girassol, Milho, Amendoim, Feijão de Porco. A este respeito, ver SERGIPE (1951).

⁸⁸ Foram distribuídas 3.272 mudas, a saber: Ficus Benjamin, Cácia Ferrugiosa, Eucaliptos, Crotons, Flamboyán, Cácia chuva de ouro, Jaqueira, Cajueiro, Mamoeiro, Mangueira, Laranjeira, Araticuzeiro, Beauganville, Jambo, Abio, Castanha do Pará. A este respeito, ver SERGIPE (1951).

distribuição do instrumental⁹⁰ agrícola.” (SERGIPE, 1951, p. 62). O Quadro 5 nos dá a ver as aquisições de materiais para o Serviço de Educação Rural, divididos da seguinte forma: combate às doenças e pragas e instrumental agrícola.

Quadro 5 – Movimento de aquisições de materiais adquiridos para o Serviço de Educação Rural com o auxílio dos serviços especializados

Natureza	Espécie	Quantidade	Procedência	Compra	Cooperação
a) Combate às doenças e pragas	Formicida	25 kg	Defêsa Sanitária Vegetal	Sim	—
	Acotox	400 grs	Defêsa Sanitária Vegetal	—	Sim
	Grammexane	200 grs	Defêsa Sanitária Vegetal	—	—
	B. de Carbono	15 kg	Defêsa Sanitária Vegetal	—	—
	Abolineum	2 kg	Defêsa Sanitária Vegetal	—	—
b) Instrumental agrícola	Enxadas	90	Departamento de Educação	Sim	—
	Enxadões	52	Departamento de Educação	—	—

Fonte: (SERGIPE, 1950, p. 51).

⁸⁹ Foram distribuídos: Pulverisadores – 40; Bambas – 10; Regadores de 10 litros – 30; Regadores de 5 litros – 60; Plantadores – 30; Carrinhos de mão – 40; Serrotes de poda – 20; Machadinhas – 40; Cavadeiras – 10; Vangas – 10; Tesouras de poda – 20; Foices – 20; Pás de bico – 24; Plantadeiras para tração animal – 2; Tubos de ferro, galvanizados – 70; Arados para tração animal – 6. (SERGIPE, 1951, p. 64).

⁹⁰ Instrumental recebido e distribuído pelo Serviço de Educação Rural em 1948, 1949 e 1950: Transplantadoras, Unhas de revolver canteiros, Serrotes de poda, Machadinhas, Podões, Cavadores, Vangas, Sachos, Tesouras de poda, Foices, Pás, Ancinhos, Enxadões, Desintegradores, Bebedouros pequenos, Bebedouros grandes, Garfos sulcadores, Colhedores de frutas, Pulverisadores (Flit), Debulhadores, Destorreadores, Telas de arame, Enxadas, Chocadeiras, Comedouros grandes, Comedouros pequenos, Criadeiras, Ninhos alçapão, Tábuas de repicagem, Plantadores, Regadores (5 litros), Regadores (10) litros, Chibancas, Ancoretas, Arado poney, Carrinho de mão, Extintor Wernek, Etiquetas de madeiras. A este respeito, ver SERGIPE (1951).

Seguindo os pressupostos do projeto técnico, cada escola rural deveria ter uma horta para as práticas de agricultura, uma vez que: “Além de se dedicarem, de preferência, ao cultivo de produtos característicos da região, os alunos da nova escola praticam horticultura, contribuindo para modificar os hábitos de vida e a alimentação do trabalhador rural.” (HALL, 1950a, p. 120). Tais plantações envolviam o trabalho de técnicos agrícolas e, deste modo, não foi por acaso que o Secretário de Educação, Acrísio Cruz, e o governador José Rollemberg Leite convidaram o técnico agrícola José Ribeiro Filho para prestar assessoria e consultoria ao projeto. Em suas palavras: “O projeto técnico é o seguinte: cada escola, cada unidade escolar tinha uma parte de agricultura, quer dizer, exploração de hortaliças, tinha policultura, tinha silvicultura e tinha a criação de pequenos animais, aves.” (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 185). As Figuras 27, 28 e 29 nos mostram os modelos de horta e o trabalho dos alunos no cultivo das hortaliças:

Figura 27 – Fotografia datada de 1950, mostra os alunos na horta da escola rural, sob o olhar de Acrísio Cruz



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Figura 28 – Fotografia datada de 1950, mostra alunos regando as hortas nas adjacências da escola rural no estado de Sergipe



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

Figura 29 – Fotografia de 1950, mostra o cultivo da horta na escola rural, sob as vistas da professora



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

Foi em um clima de suposto entusiasmo que se empreendeu tal projeto de provimento de instrumental agrícola e de distribuição de mudas e sementes nas escolas rurais. Nas

palavras de Robert King Hall: “Boas sementes, métodos modernos e um certo orgulho, acompanhado de cuidado, resultaram em plantações, hortas e jardins excelentes, já imitados por alguns pais de alunos” (HALL, 1950a, p. 23). Contudo, ensinar aos alunos tendo em mãos enxadas e sementes não foi um processo fácil e tranquilo, uma vez que o trabalho com a terra era visto como uma atividade menor e vazia de sentido. A professora Etemízia Ramos Batista Andrade narrou sobre a resistência e menosprezo de pais de alunos e alunos com o cultivo de pequenas hortas na Escola Rural Bica dos Pintos, município São Cristóvão, território da Grande Aracaju, entre os anos de 1949 e 1950:

Quando construíram a escola rural, eu fui fazer o curso de educação rural, três meses durante as férias. Eu tive um aprendizado agrícola. Não lembro o local que eu fiz o curso, nem o nome do professor. Agora acontece que na escola rural, tinha que ensinar os alunos a plantar e os pais não gostavam. Lá nós plantávamos. Aprendia como fazer, levantar aquelas leras. Aquelas covas para plantar. Depois quando era o plantio, tinha que fazer a repicagem. Fazer o transplante. Não queriam isso. Quando eu vinha ensinar, [reproduz o diálogo entre ela e os alunos] eles diziam – “trabalhar de enxada?” – “que jeito meu filho! Aqui é uma escola rural”. Eu ensinava, mas ninguém gostava. Plantava ainda repolho, cenoura, coentro, couve. (Etemízia Ramos Batista Andrade, 2013).

A narrativa trazida pela professora Etemízia Ramos Batista Andrade nos faz tencionar os discursos: de um lado o discurso entusiástico de José Rollemberg Leite, Acrísio Cruz e Robert King Hall e, do outro, a resistência vivida no interior das escolas. Para continuar tencionando esses discursos, ouvimos o técnico agrícola José Ribeiro Filho quando narrou sobre as dificuldades em transformar a mentalidade arcaica da população rural: “[...] modificar a mentalidade do agricultor é difícil... porque ele se estruturava naquela prática de trabalho e vai criando conceitos e suas experiências, então, ele não aceita mudanças.” (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 184-185). Ainda segundo o técnico agrícola: “[...] então queríamos um modelo novo, implantar com as crianças um projeto técnico, para que as crianças fossem influenciando no meio deles... levando aqueles conhecimentos, aquelas práticas nossas.” (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 184-185). E continuou narrando...

Olha, o estágio da sociedade era tão pequeno que as professoras, muitas delas... Uma vez uma professora me revelou que um pai de um aluno havia estado na escola para pedir o dinheiro da mão de obra do filho na escola. O que ele estava fazendo na horta, o trabalho era aprendizagem; ele achava que aquilo era para ser remunerado. E ele levava hortaliças para casa, levava sementes, e fazia hortinhas em casa, quer dizer: isso era um trabalho de

muita continuidade para que chegasse àquele objetivo da mudança, de mentalidade deles, eles próprios... que isso viria naturalmente com o desenvolvimento, sobretudo o problema fundiário que ainda hoje não foi resolvido. [...] O que era apurado financeiramente se revertia em um caixinha da escola e as hortaliças eram distribuídas também pelos alunos que também levavam para suas casas e o que sobrava era para fazer parte da caixinha da escola. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 186).

Nunes Mendonça, em uma das suas viagens pelo interior do estado, em busca de compreender o funcionamento das escolas rurais trouxe as seguintes impressões:

Entre as escolas rurais que visitamos, figuram a de um povoado, nas cercanias da Capital.

Causou-se boa impressão, de início, a sua horta bem cuidada. Mas soubemos, logo depois, que aquilo era fruto exclusivo do trabalho do espôso da professora, que não tem outra ocupação: limitar-se a plantar e colher em benefício próprio.

Os alunos não têm participação nos trabalhos agrícolas e a aprendizagem não se realiza em conexão com as atividades do meio.

Tivemos a segunda decepção ao verificar precariedade das condições materiais e sanitárias, e a falta de aparelhamento didático da escola. E desencantou-nos, deveras, a qualidade do ensino: mera alfabetização pelos velhos processos, efetuada por uma professora mal preparada e completamente desassistida. Nenhuma atividade extra-classe. Nenhuma atividade ligada à avicultura, à apicultura ou às indústrias rurais. Nenhuma instituição escolar. Nenhuma ligação com a comunidade, que não sente o reflexo da atuação da escola. Divórcio completo entre a escola, a vida e o meio. Manifesta inoperância educativa. (MENDONÇA, 1958, p. 1952-153).

A escola chegava com novas concepções de educação, moralidade, higiene, trabalho, entre outros, muitas vezes conflitantes com os hábitos da população. Por isso os ruralistas enfatizavam a necessidade de um ensino adequado ao meio no qual a escola estava inserida. Contudo, segundo Moraes (2014, p. 91), “esse ensino não poderia reproduzir o empiricismo ou o senso comum, pois essa forma de lidar com os trabalhos agrícolas já era dominada pelas populações do campo”. O problema da mentalidade da população rural se refletia na forma como a escola e seus conteúdos eram vistos. Nunes Mendonça, com a intenção de relatar a visão que a comunidade escolar tinha da escola e dos seus saberes, fez uma sondagem com os pais de alunos. Com este propósito Mendonça (1958), junto com sua equipe, entrevistou⁹¹ 249 pais de alunos, professores e alunos em cinco municípios sergipanos. O Quadro 6 é fruto da pesquisa realizada por ele e mostra os níveis de interesse por determinadas disciplinas escolares:

⁹¹ Os pais foram sorteados pelos registros da matrícula das unidades de ensino, escolhidas por sorteio e assim distribuídas: três na Capital (uma estadual, uma municipal e uma particular) e duas (uma situada na área urbana e uma na área rural) em cada um dos municípios selecionados. A este respeito, ver Mendonça (1958).

Quadro 6 – Repostas obtidas por Nunes Mendonça (1958)

Matérias do currículo da escola elementar a disciplinas que poderiam ser incluídas no mesmo	Importante	Pouco importante	Inúteis
Leitura	245	3	1
Escrita	243	5	1
Aritmética	239	6	4
Higiene	217	26	6
Trabalhos domésticos	202	38	9
Ciências Naturais	179	52	18
Trabalhos com ferramentas	173	51	25
Geografia	168	57	24
História	139	91	19
Desenho	131	52	66
Religião	127	94	28
Trabalhos Manuais	121	81	47
Horticultura	95	82	72
Educação Física	83	72	94
Canto e Música	51	48	150
Jardinagem	48	82	119
Apreciação Artística	38	68	143

Fonte: MENDONÇA, 1958, p. 121.

O quadro nos indica que as disciplinas relacionadas ao tripé de saberes (ler, escrever e contar) foram consideradas pelos pais de alunos enquanto importantes, em detrimento das disciplinas destinadas a formar nos alunos o apreço pelo trabalho com a terra, a exemplo de Horticultura e Jardinagem. Para Nunes Mendonça, tal realidade se deve aos seguintes motivos: “[...] a indiferença ao cultivo da terra, e até mesmo o preconceito sôbre a agricultura, provavelmente justificam a relativa pouca importância atribuída à horticultura. Não se implantou ainda no povo uma mentalidade capaz de compreender que ocupações ativas.” (MENDONÇA, 1958, p. 122). A mentalidade do povo sergipano em relação à escola primária

trafegava na contramão do que preconizava o Decreto-lei nº 1.058, de 31 de agosto de 1946, elaborado nos moldes da Lei Orgânica Federal do Ensino Primário (Decreto-lei nº 8.529, de 2 de fevereiro de 1946). Tendo em vista que um dos objetivos do ensino primário era propiciar a iniciação intelectual e cultural dos alunos, para além da tríade: ler, escrever e contar. Ainda segundo Mendonça:

Sentimos, entretanto, nos contactos face-to-face com os pais de alunos, professores e elementos outros, de diversas classes sociais, que o sergipano começa a repulsar o sentido intelectualista, que deforma a escola primária, transformando-a em simples agência de preparação para estudos ulteriores; começa de atribuir à aprendizagem de leitura, da escrita e do cálculo valor prático, utilitário, como instrumento para aquisição de melhor status econômico. Percebemos que o sergipano começa a compreender a verdade sintetizada por Jean Guehenno⁹²: – “Escreve-se e fala-se para viver”. Escreve-se, lê-se e conta-se para “ganhar a vida” e também para “vivê-la”. O alfabeto não passa, assim usando palavras de Luiz Ressig⁹³ “de uma técnica: um meio para ingressar e intervir convenientemente na atividade do mundo moderno”. (MENDONÇA, 1958, p. 121-122).

Olhando para as concepções apresentadas, nos deparamos com um denominador comum, a dificuldade em transformar a mentalidade da população rural. As ideias e iniciativas para criação da mentalidade agrícola, sobretudo pela formação de professores nas escolas normais rurais. Contudo, em todo processo de inovação existem ressonâncias do passado. Deste modo, somos levados a fazer tal asseveração pelas permanências e resistências que estiveram relacionadas à forma como os sujeitos escolares se apropriaram das proposições ditadas oficialmente, uma vez que houve tensões entre as normas impositivas do Estado e a ação dos sujeitos, mediadas pelas condições de um e de outro dentro do processo de renovação escolar. Neste sentido, se estabeleceu uma tensão permanente entre o que os intelectuais, educadores e políticos esperam da população rural e o que a população espera de si mesma e da própria escola, isso nos indica que a comunidade rural pensa e age de acordo com sua própria lógica e experiências vividas.

Para continuar a movimentar a narrativa histórica, interrogamos: Como formar uma mentalidade agrícola por intermédio da formação de professores rurais? Quais métodos eram utilizados pelos professores?

⁹² In: *A Escola e a Vida e Desacordo, La Figura Litteraire*: transcrito na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXII – nº 55.

⁹³ In: *Universalidade do ensino e alfabetização. La Educación*. Washington: transcrito na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXVI – Nº 63.

5 **POR UMA MENTALIDADE AGRÍCOLA: NOVAS “SEMENTEIRAS”, PREPARADOS “SEMEADORES” E BOAS “COLHEITAS”**

É preciso que a escola, pela sua maneira especial de atuar sobre a mentalidade do educando, faça dele um nativo típico, capaz de ser reconhecido, pelo modo de agir, pelo modo de pensar, pelo modo particular de sentir, como membro de um determinado povo num momento histórico determinado. (MENNUCCI, 1934).

O fragmento acima foi extraído do discurso de Sud Mennucci, enunciado no início dos anos 1930, e é revelador do envolvimento de políticos e intelectuais, do final do século XIX e início do século XX, que tinham por objetivo comum formar uma nova mentalidade no povo brasileiro, ou, nos termos de Carvalho (2003), transformar o povo que aqui existia em nação. O intelectual tinha por objetivo criar uma mentalidade agrícola no Brasil, que renasceria “[...] como a Fênix da lenda” (MENNUCCI, 1946, p. 132). Reconhecida por uma escola que enaltecesse a educação rural. Parafraseando Werle (2006), a zona rural precisava ser valorizada por sua vocação e mérito, enquanto sustentador de um país agrícola e desvencilhado da antipatia do trabalho escravo.

Os discursos possibilitaram constatar que a escola rural, para dar conta da mudança da mentalidade, exigiria a construção de um novo profissional. Aqui cotejaremos alguns discursos e narrativas sobre como deveria ser a formação de professores com uma cultura escolar específica para o meio rural sergipano. Neste sentido, focaremos a Escola Normal Rural Murilo Braga, em Itabaiana, e os cursos de treinamentos e aperfeiçoamento intensivos destinados a professores rurais, tendo em vista as inovações e permanências dos modos de educar desses(as) professores(as). Tal análise é fundamental para compreender as configurações da escola primária rural em Sergipe.

A nova figura do docente rural, considerada como tipo ideal, seria aquela que deixasse “sementeira” por onde trabalhasse para que os sucessores realizassem uma boa “colheita”. O que seria uma boa colheita? Seriam visíveis transformações da mentalidade agrícola, que consistia na mudança nos modos de trabalho e produção, a partir de uma nova organização do espaço escolar, aparelhando minimamente a escola rural pela organização de hortas, clubes, lugares para desenvolver os trabalhos pedagógicos junto aos alunos-crianças e jovens, entre outros. A “sementeira” seria a aprendizagem de noções mínimas de agronomia moderna para produzir de outro modo. Assim, o “semeador” seria o novo professor, formado, ou não, a partir de pressupostos ruralistas.

5.1 “O árduo e patriótico ministério”: a formação de professores pelas Escolas Normais Rurais “Murilo Braga” e “Sílvio Romero”

Foi a partir dos anos 30 do século XX que se intensificaram no Brasil iniciativas do governo federal para a formação de professores destinados ao meio rural. De acordo com Souza (2015), na esfera do governo federal, a partir de 1946, com respaldo nos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, o Ministério da Educação e Cultura passou a implementar o plano nacional de expansão e aprimoramento da educação normal. Para o âmbito rural, o plano preconizava cursos de aperfeiçoamento para professores rurais e a edificação de escolas normais rurais nos vários estados do país. No âmbito regional, além dos acordos pactuados com a União, os estados implementaram políticas específicas para a formação e profissionalização de professores rurais. Alguns investiram na criação e expansão das escolas normais regionais rurais, enquanto em outras unidades federativas sobressaíram os cursos de especialização e programas de formação, como o curso normal de férias. Visando preencher lacunas do magistério nas escolas primárias nas zonas rurais, os governos estaduais buscaram adotar incentivos como a construção de moradias para residência dos professores e salários diferenciados. Além disso, instituíram programas de inovação educacional focando nos programas e métodos de ensino.

O estado de São Paulo despontou no plano nacional na formação de professores rurais. Sud Mennucci informou que o governo do Estado de São Paulo lançaria, em 1932, as diretrizes para uma reforma de sua estrutura educativa na zona rural. Nas palavras de Nery e Stanislavski (2011, p. 106): “Nesta reforma, um dos aspectos mais importantes era um novo tipo de professor que estivesse empenhado e decidido [sic] à trabalhar nas escolas rurais com satisfação”. Um dos itens do Decreto de 1932 dispõe: “Que, além da formação desses professores, urge iniciar a preparação de uma nova mentalidade escolar, francamente voltada para as lides agrícolas, despertando na criança o amor pelas cousas da terra.” (MENNUCCI, 1934).

Tais aspectos podem ser evidenciados na concentração dos esforços de Sud Mennucci para criação de escolas normais rurais e grupos agrícolas escolares. No entanto, ele já apontava algumas dificuldades em sua institucionalização: “A maior [delas], aliás, na criação das Normais Rurais, vai encontrar-se na escolha do seu professorado. Porque neles o que fundamentalmente importa é a mudança, a transformação radical da mentalidade.” (MENNUCCI, 1934). De acordo com suas proposições fazia-se imprescindível criar aquilo

que ele chamou de “clima mental da escola”. O autor vislumbrava em seu horizonte embates e desafios, a exemplo do professor formado pela Escola Normal Urbana, por ele considerado um inimigo. Contudo, era um entusiasta e acreditava no papel do professor rural:

A conquista sentimental, essa, fá-la-á outro obreiro, mais lento, mas mais seguro: o mestre-escola. Não esse, por certo, perigoso e pernicioso, que lhe hemos mandado até hoje e que, saído das Normais Urbanas, vai continuar, às vezes, sem o sentir, e, não raro, sem saber, a atitude de guerra ao campo de está imbuída a população citadina e que caracterizou este meio século de vida brasileira. Mas outro professor, o que é preciso formar nas Normais Rurais, com mentalidade e com consciência agrícola e com a noção sociológica de que o campo é, na realidade e não apenas nos discursos, o *cerne da nacionalidade*. E esse mestre não se improvisa, porque não se improvisam Escolas Normais que o devam formar. (MENNUCCI, 1934, grifo do autor).

O professor deveria ser um sujeito entusiasmado, admirador e, sobretudo, conhecedor do cotidiano rural, cabendo a ele ressaltar as atividades sociais e não priorizar as disciplinas acadêmicas formais (WERLE, 2006). Outro elemento abordado por Sud Mennucci, na defesa intransigente da difusão da escola rural, era a formação de um professor que partisse dos pressupostos da mentalidade agrícola, que tratasse as situações dos alunos e das comunidades com amor. Tal professor deveria estar revestido de conhecimentos e técnicas sobre pedagogia, higiene, sanitarismo, medicina e agricultura. Segundo Nery e Stanislavski (2011), a proposta era que o professor deveria permanecer atento às situações concretas do trabalho, intimamente ligado aos conteúdos atrelados à vida rural. Na concepção de Sud Mennucci as escolas normais rurais deveriam se organizar sob um tríptico ponto de vista:

[...] o pedagógico, o higiênico ou, talvez melhor, o sanitário e agrícola. Isto quer dizer que terão professores médicos e professores-agrônomos. Todos nessa casa, desde a cabeça direita até o mais humilde servente, devem ter “mentalidade agrícola”, isto é, de quem sabe que o campo é a esperança atual do Brasil e de que mesmo que o nosso país. [...] Tais escolas têm de formar professores quase hostis à vida citadina, permanecendo preocupados com a maior eficiência do campo. (MENNUCCI, 1934).

Deste modo, a implementação da escola normal rural deveria formar um professor em sintonia com a mentalidade agrícola, que incutisse nas novas gerações o amor pela terra. De acordo com seus pressupostos, só o professor formado pela escola normal rural poderá encabeçar a reforma do ensino rural: “[...] mas só o fará o professor que também tenha profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas e também as mazelas que esconde.” (MENNUCCI, 1934). A formação dos professores pelas escolas normais rurais

seria a pedra de toque para a reforma pretendida, uma vez que tais instituições seriam: “[...] formadoras de mestres com consciência agrícola, conhecedor das necessidades da agricultura, a cavaleiro de seu meio como cultura e como nível mental, capaz de vulgarizar a ciência e de pô-la em evidência pelos resultados imediatos.” (MENNUCCI, 1934). Tal pensamento tomou forma no livro *A crise brasileira de educação*⁹⁴, publicado em 1930. Esse detalha as concepções da formação do professor primário rural, bem como as péssimas condições de trabalho no meio rural, sobretudo no que diz respeito aos vencimentos, ainda mais quando comparado aos das professoras no meio urbano.

As idealizações e projetos de Sud Mennucci não se consolidaram tal qual foram planejados, pois, como sabemos, a criação de uma escola normal rural concretizou-se não em solo paulista, mas no sertão nordestino. De acordo com a pesquisa de Monarcha (2007), a primeira do gênero no país foi instalada no Ceará, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte⁹⁵, em 1934. Posteriormente outras foram criadas, em outros estados, a saber: Pará, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Goiás e Rio Grande do Sul. Vale salientar que os planos de organização foram submetidos à apreciação de Sud Mennucci.

A implantação do projeto de escolas normais no Brasil 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

⁹⁴ A obra *A crise brasileira de educação* foi laureado pela Academia Brasileira de Letras em 1933, recebendo o 1º prêmio no concurso da série Francisco Alves, no concurso “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil”. Vale frisar que, na edição remanejada, editada em 1934, além de acrescentar à guisa de prefácio o parecer laudatório de Roquete Pinto, Miguel Couto e Aloísio de Castro, o autor agrega textos frutos de debates sobre o ruralismo pedagógico anteriormente publicados, a saber: *A reforma do ensino rural*, *Como seriam as Normais Rurais*, *A organização do curso primário rural*, *A guerra à zona rural*, *O começo da vitória e Opiniões alheias*. A este respeito, ver Monarcha (2007). Vale ressaltar que neste estudo estamos utilizando a versão e-book, de 2006, referente à digitalização da 2ª edição em papel de 1934.

⁹⁵ Com criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, em 1934, o Ceará se tornou o primeiro estado brasileiro a possuir uma instituição destinada à formação de professores ruralistas. A escola destinava-se a contribuir com o desenvolvimento do meio rural por meio da ação educativa do “homem do campo”. Como já foi anunciado, a proposta de uma escola de formação de professores para o meio rural estava consorciada com os ideais do que se passou chamar de ruralização do ensino. O plano de estudos da Escola Normal de Juazeiro do Norte, de acordo com o Decreto nº 1.218, de 1934, compunha-se de três cursos: o curso primário, com duração de cinco anos; o curso complementar (dois anos); e o curso normal (três anos). A proposta curricular era composta das seguintes disciplinas: Português (1º e 2º anos); Matemática (1º e 2º anos); Geografia (1º ano); Francês (1º e 2º anos); Música (1º e 2º anos); Educação Física (1º e 2º anos); História do Brasil (2º ano); Desenho (1º e 2º anos); Trabalhos Manuais (1º e 2º anos) e Práticas Agrícolas (1º e 2º anos). As disciplinas contemplavam uma formação teórica, sendo algumas sem qualquer contribuição para a formação do professor rural, no caso de Francês. O curso normal compreendia as seguintes disciplinas: Língua Vernácula (1º e 2º anos); Matemática (1º e 2º anos); Fisiografia Geral e Especial do Brasil (1º e 2º anos); Antropogeografia (1º e 2º anos); História do Brasil (1º ano); Ciências Físicas e Naturais (2º ano); Desenho e Trabalhos Manuais (1º, 2º e 3º anos); Música e Cultura Física (1º, 2º e 3º anos); Educação Sanitária (3º ano); Psicologia Educacional e Metodologia (3º ano); Agricultura e Indústrias Rurais (3º ano). A este respeito, ver Magalhães Junior e Farias (2007).

públicos federal, estadual e municipal. A formação de professores para as escolas rurais foi oferecida pelos cursos normais regionais, cursos esses destinados a formar o professor na própria localidade a qual atuava, conforme estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946). Atendendo ao princípio da descentralização, a organização de tais cursos ficou sob responsabilidade de cada Estado. Segundo Miguel (2007, p. 86): “Os cursos normais regionais procuravam, por meio de uma programação curricular bastante dessa, compensar os professores pela formação específica que até então não possuíam”. Para melhor compreender as matrizes que deveriam nortear a implantação das escolas normais rurais do Brasil, recorremos ao relatório de Robert King Hall, publicado no Inep:

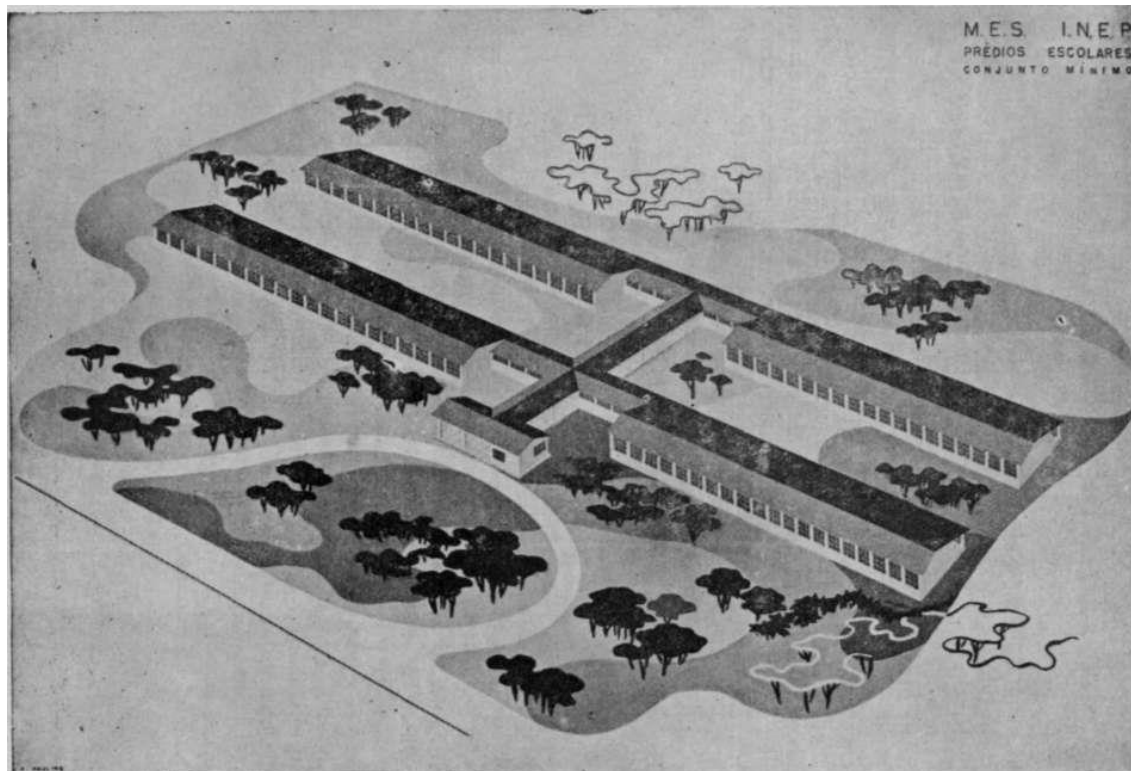
A formação de professores rurais deve ser acelerada ao ponto máximo. Creio que maior percentagem dos fundos do I. N. E. P. deveria doravante ser devotada a escolas para professores rurais e que seria conveniente instituir cursos intensivos para a formação de professores rurais, de modo a preparar professores em número suficiente para as escolas, à proporção que se construírem. O maior problema que o I. N. E. P. enfrenta é, sem dúvida, a formação de um novo tipo de professor, capaz de satisfazer as necessidades da escola rural. Acredito que o I. N. E. P. poderia empreender imediatamente um intensivo programa de pesquisas para determinar a melhor maneira de atingir esse objetivo, estabelecendo depois programas de treinamento financiados pelo Governo da União. Elaborado o plano, cumpre pô-lo em execução com grande rapidez e entusiasmo. Julgo que certos programas a que o I. N. E. P. se dedica normalmente, podem muito bem servir de “projeto piloto” na execução desse plano.

Assim, por exemplo, é evidente que esse programa futuro exigirá competentes professores de escolas normais e professores especializados, diplomados, que servirão de “orientadores visitantes” e “professores de demonstração”, nas escolas rurais. Esses dois tipos de professores têm que ser preparados em áreas urbanas, onde existam maiores facilidades; devem, porém, provir de áreas rurais pois essa experiência básica é indispensável e não pode ser adquirida em centros urbanos. (HALL, 1950a, p. 119).

Robert King Hall trouxe diretrizes que deveriam dar direcionamento à formação de professores rurais. A celeridade dessa formação se fazia pela urgência de professores formados nos moldes específicos, por isso a implantação de “cursos intensivos”, que deveriam ser subsidiados com recursos financeiros do Inep. Para o ingresso desses professores nas escolas normais rurais alguns critérios deveriam ser obedecidos. Robert King Hall pontuou alguns desses critérios: “Os professores-alunos devem vir exclusivamente de áreas rurais – inclusive de pequenas cidades de regiões predominantemente rurais. b) A seleção deve fazer-se por concurso, recusando-se sistematicamente as designações baseadas em pedidos políticos.” (HALL, 1950a, p. 124). A implantação de escolas normais rurais seguia a mesma lógica da escola primária rural, a saber: a fixação do homem no meio rural, tendo em

vista conter o fluxo migratório. O Inep divulgou o modelo de escolas normal rural que deveria ser seguido:

Figura 30 – Modelo de escola normal rural difundido pelo Inep em 1950



Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950a).

A escola normal rural em modelo arquitetônico “H”⁹⁶ seguia os princípios pedagógicos modernos para a época. Conforme o plano do Inep seriam edificadas quarenta e cinco (45) escolas normais rurais por iniciativa do Governo Federal. Tais instituições, parafraseando Hall (1950a), eram o meio de educar o professor rural na própria zona rural, evitando, assim, o grande perigo de que o professor, após o processo de formação profissional, na capital do estado ou em qualquer outra grande cidade, ficasse urbanizado. Ainda segundo Hall (1950a), a escola normal rural:

Ajuda a radicar o professor rural na zona rural e tende a diminuir os desajustamentos do professorado, com o conseqüente êxodo para as cidades. Para isso o plano serve-se de três meios. Primeiro, seleciona os professores dentro da própria localidade, escolhendo pessoas que tenham laços de família no lugar, que compreendam o ambiente da comunidade e nele estão integradas, pessoas que não sentirão a frustração e o descontentamento de um professor urbano, transplantado para o campo e aí isolado. Segundo, prove, com a escola normal rural, um meio de educar o professor rural na

⁹⁶ Tal formato permite que a instalação seja arejada.

própria zona rural, evitando assim o grande perigo de que o professor, após o processo de formação profissional, na capital do Estado ou em qualquer outra grande cidade, fique tão sofisticado e “urbanizado” que não deseje regressar à zona rural. (HALL, 1950, p. 113).

No estado de Sergipe a fundação da Escola Normal Rural Murilo Braga deu-se através da Lei⁹⁷ nº 212, de 29 de novembro de 1949, sancionada pelo então governador do estado de Sergipe, José Rollemberg Leite. Tal denominação foi dada para homenagear Murilo Braga, desconhecido na terra, mas que, à época, como já mencionado, desempenhava o cargo de diretor do Inep. Essa escola deveria formar professores, sobretudo na zona rural da região, em um momento que apenas o Instituto de Educação Rui Barbosa⁹⁸ cumpria esta missão. O Governo do estado de Sergipe sancionou a Lei nº 212, que tem a seguinte redação:

Art.1º – Ficam criadas duas (2) Escolas Normais Rurais, com sede nas cidades de Lagarto e Itabaiana, respectivamente.

Parágrafo Único – Casa Escola Normal Rural manterá um curso de Ginásio e um de Formação de Professores.

Art. 2º – O ensino, nas Escolas Normais Rurais a que se refere o artigo anterior, obedecerá a legislação em vigor e as instruções que forem baixadas.

Art. 3º – Fica assegurado aos professores formados por essas escolas Normais Rurais, as escolas primárias rurais serão regidas por professores diplomados por outras Escolas Normais do Estado.

Art. 4º – A manutenção das Escolas Normais Rurais far-se-á pelo sistema de acordo entre o Estado e os Municípios citados, para o que fica o chefe do Poder Executivo autorizado.

Art. 5º – Ficam criados dois (2) Cargos de Diretor em Comissão, Padrão O, sendo uma da Escola Normal Rural de Itabaiana e outro da Escola Normal Rural da cidade de Lagarto.

Art. 6º – Fica o Poder Executivo autorizado, respeitada a legislação federal a contratar o pessoal docente e administrativo para os referidos estabelecimentos de ensino.

Art. 7º – O provimento e admissão para os cargos relativos a pessoal docentes e administrativos, far-se-ão à medida que forem funcionando os estabelecimentos referentes nesta Lei.

⁹⁷ Através do Ofício nº 1731, de 19 de novembro de 1949, foi enviado ao Governador de Sergipe, pelo Diretor Geral de Educação do Estado, o anteprojeto de lei visava à criação, nas cidades de Itabaiana e Lagarto, de uma Escola Normal Rural e um Ginásio.

⁹⁸ A Escola Normal Rui Barbosa foi fundada em 1871 e em 1943 transformou-se no Instituto Pedagógico. Conforme o Relatório feito pelo Dr. José Rollemberg Leite, apresentado em 1943 ao interventor do estado de Sergipe, Augusto Maynard Gomes, o Instituto Pedagógico Rui Barbosa oferecia uma formação enciclopédica com forte conteúdo de cultura geral. O curso tinha a duração de três anos, respectivamente: 1º ano – Português, Matemática, Física e Química, História Natural, História da Civilização Brasileira, Desenho Pedagógico, Educação Física, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais Pedagógicos. 2º ano – Biologia Educacional, Pedagogia, Agricultura e Economia Rural, Psicologia Infantil, Metodologia e Prática do Ensino Primário, Sociologia Educacional, Educação Física, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais Pedagógicos. 3º ano – História da Educação, Administração Escolas e Estatística, Psicologia Educacional, Metodologia e Prática do Ensino Primário, Agricultura e Economia Rural, Educação Sanitária e Higiene Escolar, Canto Orfeônico, Educação Física, Trabalhos Manuais Pedagógicos.

Art. 8º – Fica o poder Executivo autorizado a baixar os regulamentos das Unidades escolares acima criadas.

Art. 9º – Fica aberto o crédito especial de cem mil cruzeiros (100.000,00) com vigência até 1950, para as despesas da presente Lei que entrara em vigor na data da publicação, ficando revogadas, as disposições em contrário. (SERGIPE, 1949).

Pela redação jurídica, os professores formados nas Escolas Normais Rurais Murilo Braga, em Itabaiana, e Sílvia Romero⁹⁹, em Lagarto, deveriam ocupar os cargos do magistério primário nas escolas rurais. Segundo o governador José Rollemberg Leite, a escola primária rural no estado de Sergipe padecia com falta de professores qualificados para atuarem em consonância com os princípios ruralistas. Em mensagem anunciou:

Um dos problemas que a administração dos serviços educacionais teve de enfrentar, sobrelevou, pois, o da formação de professor primário rural. Para tanto foram criadas, pela Lei n. 212, de 29 de novembro de 1949, duas Escolas Normais Rurais, situados nas cidades de Itabaiana e Lagarto. (SERGIPE, 1951, p. 76).

O discurso do governador colocava o ofício do professor como uma missão patriótica, entendendo-o enquanto um “herói anônimo da República.” (SOUZA, 1998, p. 62). Segundo o governador: “As Escolas Normais Rurais em fase de construção prepararão mestras para o árduo e patriótico ministério. Assim, o pessoal que hoje temos, especializado por cursos intensivos, ali se formará desde os bancos escolares.” (SERGIPE, 1950, p. 16). Mesmo com a instalação de tais escolas, essas permaneceram com as matrículas baixas, e a maioria das professoras que atuavam nas escolas rurais não havia passado pelo curso de preparação. Vale ressaltar que nenhum dos professores envolvidos nesta pesquisa realizou o curso normal rural. Parafraseando Rezende (2014), apesar da mudança de paisagem criada pela presença dos prédios das escolas rurais, nas cidades do interior do estado, o ensino ministrado pelos professores que assumiram as cadeiras nestas instituições não atendia aos objetivos e propostas da ruralização da educação. Nunes Mendonça também lançou bases e preocupações para o funcionamento das escolas normais rurais no estado de Sergipe:

Inspirado na experiência que vem sendo realizada pelo Estado do Rio, com a instalação, no município de Cantagalo, de um Curso Normal Rural – experiência mais modesta, sem dúvida, do que a de Minas Gerais – poderia o Estado instalar, num dos municípios do interior, um Curso Normal Rural, intensivo de dezoito meses, em regime de internato gratuito, para a preparação, em caráter de emergência, de professores rurais.

⁹⁹ Não encontramos menção da Escola Normal Rural “Sílvia Romero” em outros documentos.

As candidatas seriam recrutadas nas áreas rurais dos diversos municípios do Estado, mediante prova de seleção intelectual, ao nível de 4ª série do curso elementar, assegurando-se-lhes a nomeação, depois de concluído o curso, para a regência de escola rural no município de que provieram, onde deveriam servir por prazo não inferior a cinco anos.

No curso realizado em regime de comunidade de vida e de trabalho, com auto-disciplina, estudo dirigido, trabalhos em equipe, práticas agrícolas, etc., além dos estudos sistemáticos, cuidar-se-ia de desenvolver a aprendizagem de indústrias domésticas e rurais.

Aos elementos assim preparados, seria assegurado o direito de, posteriormente, completarem, em nível mais elevado, a sua formação profissional.

Para o custeio da instalação e do funcionamento do Curso, conjugar-se-iam o Estado e os Municípios, através de convênios celebrados entre as Prefeituras Municipais e o Governo do Estado. A União poderia colaborar, auxiliando o Estado e seus Municípios, com recursos financeiros e técnicos.

A formação do professor capaz de atuar eficazmente no meio rural, é um dos problemas educacionais que precisam de ser enfrentados, com ânimo e lucidez. (MENDONÇA, 1958, p. 177).

Assim como Robergt King Hall, Nunes Mendonça entendia que as professoras formadas pelas escolas normais rurais deveriam ter origem das áreas rurais dos diversos municípios do estado. Mendonça (1958) também concebia que tal formação deveria estar associada ao cultivo da terra. Embora os professores envolvidos nesta pesquisa não tivessem formação pedagógica por essas instituições, como mostra o quadro abaixo, tais sujeitos assumiram a sua função primeira: ensinar a ler, a escrever e a contar. Para delinear o nível de formação¹⁰⁰ dos(as) professores(as) envolvidos na pesquisa, elaboramos o quadro a seguir:

¹⁰⁰ Vale ressaltar que a formação dos professores apresentada pelo quadro diz respeito apenas ao período de entrada e permanência na escola primária rural.

Quadro 7 – Formação dos(as) professores(as) envolvidos na pesquisa

Professor(a)	Curso Primário	Curso Normal Rural	Cursos/ Treinamento Rural	Outros Cursos/ Treinamento
Maria Luiza Barbosa da Silva	X			X
Maria Lima Santos Aragão	X			X
Maria Dagmar Menezes	X			X
Valdete Alves Oliveira	X			X
Odete Vieira dos Santos	X			X
Angelino Pereira de Moura	X			X
Maria Ducineia Souza Santos	X			X
Maria José Santos Freitas	X			X
Josefa de Andrade Fontes	X		X	X
Maria Lizete Araújo da Silva	X			X
Josefina Sotero Santos Teles	X			X
Rosalina Venceslau dos Santos	X			X
Maria de Lurdes Barreto	X			X
Maria Alaíde de Meneses	X			X
Etemízia Ramos Batista Andrade	X		X	X
Maria José de Carvalho Eleotério	X			X
Maria do Carmo Fontes da Silva	X			X
Raimunda Alves dos Santos	X			X
Laudicéia Rodrigues Cerqueira	X			X
Elionalda de Souza Reis	X			X
Maria Lita Silveira	X			X
Acinete Almeida Bispo	X			X

Fonte: Projeto “Memória Oral da Educação Sergipana”.

O exposto no quadro, mesmo sendo uma amostra, nos revela o nível de formação dos professores(as). Para melhor compreender a necessidade de formação de professores específica para o meio rural sergipano encontramos indícios em outra mensagem apresentada em 1948, pelo governador José Rollemberg Leite, quando lançou um questionamento preocupante sobre a educação primária sergipana, sobretudo, no meio rural. Os motivos para tal preocupação se alicerçavam no desinteresse pela carreira do magistério, somado à falta de formação das professoras pela Escola Normal. Tal situação foi relatada com gravidade por José Rollemberg Leite:

O caso mais grave para Sergipe é o desinteresse pela vida magisterial. Êste ano, apenas 14 normalistas diplomadas solicitaram ingresso no professorado. Em face disto, o Departamento de Educação está se valendo de docentes de emergência, para que as escolas, em muitos casos, tenham, pelo menos a aparência de estarem regidas. Que qualidade é a de um ensino, ministrados

por leigos submetidos a ligeira prova de habilitação! Finalmente, queremos educar ou deseducar os sergipanos? (SERGIPE, 1948, p. X).

Os “docentes de emergência”, trazidos no discurso do governador, muitas vezes eram os únicos disponíveis no interior do estado de Sergipe. Assim, na ausência de professores habilitados, recorria-se a um sujeito da comunidade que minimamente soubesse ler, escrever e contar. Assim sendo, os professores formados na capital, com melhores níveis de escolaridade, não aceitavam as condições salariais existentes. Grosso modo, tais professores eram eleitos para o cargo com apenas o Curso Primário, a exemplo de Maria Ducineia Souza Santos, que no ano de 1947 se tornou professora por apenas dominar o tripé de saberes, no povoado Papagaio, município de Feira Nova, localizado no Médio Sertão sergipano. Assim relatou:

Naquele tempo era professora com o primário. Eu já sabia ler e escrever bem, as quatro operações. Eu com quinze anos, no ano de mil novecentos e quarenta e sete, o prefeito arrumou uma escola para mim. Eu estudei até a terceira série, mas ensinava até a quarta, mas meus alunos eram os melhores. Depois de muito tempo tirei o primário na cidade de Gararu. Eu não sou formada não. Tinha um curso lá de um mês, aí tirei o Ginásio. (Maria Ducineia Souza Santos, 2013).

A professora Josefa de Andrade Fontes narrou sobre os apadrinhamentos políticos e a relação com a nomeação de professores leigos para o interior do estado, no caso em específico da Escola Rural Botequim, município de Santa Luzia Itanhy, Centro-Sul sergipano:

Todas as professoras aqui só tinham o primário, não era só eu não. Não tinha outro estudo. Não ia para longe que não tinha transporte, não existia transporte. Só tinha o trem naquele tempo e quem era rico tinha um carro. Quem quisesse andar era de cavalo ou a pé. Aqui naquele tempo não existia estudo. Os estudos eram só em Estância ou Aracaju. [...] Uma mulher, que era mulher do prefeito de Santa Luzia, Adelson, era usineiro, ela quem botava as professoras no estado. Eu entrei no estado em 1956. Eu já ensinava, que antigamente era ler, escrever e pronto. Eu com primário já ensinava e ensinava bem. Eu quando fui fazer os cursos eles aceitaram. O prefeito aqui era muito amigo do meu pai, foi ele quem procurou. No “Botequim” chamava escola rural, esse era grande. Tinha salão dos meninos brincar e tinha o salão de ensinar. Eu era muito amiga dos políticos, eu falava com os políticos, eles me botava lá. [...] Olhe os políticos gostavam muito de mim. Eu era muito querida dos políticos. Eu ficava na festa com eles, tudo grã-fino. Naquele tempo os políticos gostavam dos professores, adoravam os professores, porque era para ter voto, porque a gente procurava voto para eles também nos municípios. Eles adoravam, mas porque a gente procurava voto para vereador, deputado. (Josefa de Andrade Fontes, 2015).

A professora Maria José de Carvalho Eleotério também narrou sobre sua nomeação para o magistério primário rural sem a formação pedagógica esperada:

Eu era professora só com o quarto ano primário, antigamente quem já sabia uma coisinha virava professora. Aí quando eu cheguei no dia dezoito de agosto eu recebi uma correspondência de São Cristóvão. Aí quando eu cheguei peguei a coisa e olhei [com os olhos sobre as mãos como se estivesse lendo a carta] Remetente “Lourival Batista”. Eu digo: “Oxente, Lourival Batista?” Eu sabia que ele era um deputado, um governador. Eu não sei o que ele era naquele tempo, quando eu vi era Lourival Batista. Fui ler a correspondência que dizia: “Venha amanhã, sem falta aqui em São Cristóvão na minha residência”, Aí quando eu fui cheguei lá. Ele falava muito [faz voz roca]. Aí coitada, eu cheguei tão cansada! Aí ele disse: “Mandeí lhe chamar para lhe nomear como professora pública do Estado” [aumentou o tom da voz]. Aí quando ele disse isso, eu fiquei sorrindo. Ainda hoje tenho a portaria e com um mês eu recebi meu dinheiro. (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013).

As narrativas das professoras para além de evidenciarem o baixo alcance do curso normal rural, trazem consigo a interferência política local na nomeação dos cargos para magistério primário. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre tal aspecto: “Quem me indicou para Escola Rural Escurial foi um político. O político João Alves de Rezende, ele disse a meu pai: ‘Sr. Manoel, já trouxe sua filha?’ Ele disse: ‘já!’ – ‘Já tenho o lugar dela ensinar’. Eu não fiz concurso, só com o que eu estudei lá, eles me aceitaram. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013). No estado de Sergipe era recorrente a inserção desses professores no meio docente por indicação ou nomeação dos políticos do interior ou pessoas consideradas importantes ligadas a eles (vereadores, deputados, prefeitos, latifundiários, parentes, compadres e amigos de políticos). Segundo Santana: “[...] Isso ocorria com mais frequência na zona rural, local em que o cargo de professor primário era utilizado como meio de um determinado grupo político se manter no poder, pois as professoras primárias tornavam-se um elo entre alunos, famílias e políticos.” (SANTANA, 2011, p. 177-118). Nunes Mendonça também trouxe tais características em seus escritos:

O recrutamento do pessoal para o magistério primário se faz, quase exclusivamente, por critério político, independentemente de prestação de concurso ou prova de habilitação, como manda a lei. E quando são realizados concursos ou provas de habilitação para o magistério, predomina apenas o propósito de efetivar a legião de afilhados políticos, por isso que as provas não se revestem de intenções seletivas, da devida seriedade, da indispensável moralidade. Isso redundava, como evidente, em verdadeira calamidade para o ensino. O número de professores incapazes, admitidos pelo favoritismo, supera o de professores diplomadas ou de leigos competentes. (MENDONÇA, 1958, p. 114-115).

Mendonça (1958) ressaltou a presença de professores leigos¹⁰¹. Em decorrência do processo de expansão da escola primária rural, tratado na terceira seção, surgiu um expressivo número de cargos a serem ocupados pelo magistério primário, disputados e negociados pelos políticos locais e ocupados por professores, muitas das vezes sem formação pedagógica. Ainda segundo ele: “Outro fruto funesto da influência político-pardidária sobre o ensino é a falta de garantias e segurança no exercício do magistério. Já foi dito, com muita precisão, que ‘a insegurança do professor é a insegurança da escola’”. (MENDONÇA, 1958, p. 115). O professor primário vivia, permanentemente, sob a ameaça de demissão, fato que prejudicava a sua estabilidade, bem como a da escola. Esses professores leigos ganhavam experiência no cotidiano da docência, segundo Furtado e Moreira (2015), os “professores leigos se constituíram professores na e pela prática, ou seja, tornaram-se professores a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola com vistas a oferecer um ensino formal para as crianças da comunidade”. Vale ressaltar que ao término de um período eletivo, se a oposição ganhava as eleições e assumia o governo, eram demitidos e substituídos por outros professores leigos. Neste sentido, narrou Maria do Carmo Fontes Silva, sobre seu trabalho junto às campanhas eleitoreiras e em consequência disso sua nomeação como professora da escola rural Carnaíba, município de Riachão do Dantas, localizado no Centro-Sul Sergipano:

Quando eu tinha dezenove anos, apareceu de Riachão do Dantas um chefe político, José Almeida Fontes. Aí me trouxe para aqui, pra trabalhar junto com ele em uma política. Trabalhar ajudando a ele, tomando conta do comitê, que de primeiro não tinha nome de comitê, mas era comitê. Aí eu ficava lá pra tomar conta das coisas que antigamente davam. Davam merenda, dava foice, enxada. Aí eu ficava lá pra dar essas coisas. Aí quando passou um ano, ele ganhou para deputado aí me botou para ser professora na escola rural, sem formatura. (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012).

A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre as perseguições políticas que os professores leigos sofriam:

Dentro de minha casa foi criado uma escola. Eu arranjei banco, eles escreviam nas mãos e nas pernas. Aí foi quando apareceu o Carlos Wait, ele era... Acho que ele era dos Estados Unidos, veio por aqui numa missão de ajudar. E o prefeito nessa época era Rubens Oliveira, e ele se juntou com o prefeito e fizeram uma escola rural. Aí a primeira professora que ensinou na

¹⁰¹ O termo se refere aos professores sem formação pedagógica, diferenciado do professor formalmente habilitado para tal.

escola de Cruz Grande foi eu, só com o primário. Chama rural, porque é de povoado. A política era forte. Eu sofri, porque a outra professora era contra a política, então eles tiraram. Eu cheguei como uma espinha de garganta. Eles tiravam. Eu morava aqui, mas ia ensinar no município de Canhoba, ia pra outro lugar bem longe. Eles perseguiam. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

A presença do professor leigo estava intimamente atrelada à intervenção da política local. De acordo com Rodrigues (1999, p. 17), “o grau de dependência político-partidário de professores leigos reforça sua manipulação e reduz sua autonomia quer na escola quer na comunidade”. Assim, como relataram as entrevistadas, quando o partido apoiado por elas deixava o poder, muitas das docentes deixavam também o cargo de professora, uma vez que os partidos políticos que assumiam substituíam-nas por outras professoras que os apoiassem politicamente. Deste modo, este tipo de professor constituiu-se historicamente no estado de Sergipe decorrente da estrutura política, econômica e cultural e ainda permanece em determinadas regiões do interior do Brasil, sobretudo no meio rural. A história da educação brasileira nos indica que é na zona rural que se encontra uma expressiva estatística de professores leigos. Nunes Mendonça fez um levantamento do número de professores leigos que assumiram o magistério primário e constatou um resultado preocupante:

Em 1955, segundo dados fornecidos pelo Serviço de Estatística Educacional, 88,4% dos professores rurais (estaduais e municipais), não possuíam, sequer, diploma de curso normal. Segundo dados (sujeitos a retificação) colhidos no Serviço de Estatística Educacional, militam em Sergipe, no ensino público e particular, presentemente, apenas 470 professôres diplomados. O número de leigos atinge a cifra de 968, ou sejam, em termos percentuais, 68,3%, o que representa índice bem alto de improvisação, e assume caráter de gravidade, pois êsse professorado leigo, na sua maioria, é composto de incapazes, semi-analfabetos e desinteressados, que vêm no magistério sômente o ganha-pão. (MENDONÇA, 1958, p. 158).

Se por um lado, o professor leigo é uma das expressões da precariedade na educação, por outro, ele foi quem educou gerações. Na ausência de professores formados, eram eles que representavam a presença do poder público na comunidade rural, pois por mais precária que fosse sua formação, eram portadores de saberes que iam para além do conhecimento empírico no meio rural. No entanto, o estado de Sergipe investiu em cursos de formação de férias e outros de curta duração, tendo em vista proporcionar ao professor leigo uma formação, ainda que rápida e talvez não tão aprofundada, mas assim, de alguma forma, se pretendia nivelar minimamente a formação de professores que estivessem atuando nas escolas primárias rurais.

5.2 “Uma sacolinha com as sementes”: o fazer-se¹⁰² professor rural pelos cursos de treinamento e aperfeiçoamento

A realidade educacional dos(as) professores(as) da zona rural reclamava intervenções que pudessem melhorar suas atuações, sendo assim, iniciativas governamentais foram pensadas para dar conta da formação do magistério primário rural. O baixo alcance das escolas normais rurais no estado, evidenciado pelo contingente de professores leigos, se constituiu um fator preocupante nos rumos da educação rural em Sergipe, embora não se pudesse negar a contribuição dos professores “não titulados”. Assim, cursos de treinamento e aperfeiçoamento surgiram a partir de iniciativas do governo federal em parceria com o governo local. No estado de Sergipe, uma das primeiras iniciativas foram os Cursos Intensivos de Educação Rural, como relata a mensagem do governador José Rollemberg Leite:

Para a formação de pessoal docente, instituímos um Curso intensivo de Educação Rural, com uma matrícula de cerca de 140 professoras, sob a direção de um técnico agrícola, desenvolvendo um programa bastante prático, que corresponde ao que foi planejado por aquele Departamento. De fato, maior despesa se tem a fazer. A aquisição de material didático espacial para aquele ramo de ensino não se fez sem o dispêndio de, pelo menos, dois mil cruzeiros por escola. (SERGIPE, 1948, p. 13).

Na medida em que se expandia a escola rural, fazia-se necessário a formação de professores, tendo em vista os preceitos ruralistas. Deste modo, para além de escolas equipadas com uma materialidade específica, como tratado na quarta seção, era preciso de professores preparados para desempenhar um papel frente às comunidades rurais. Segundo o governador: “A medida que foi possível, deu-se organização típica rural de muitas escolas, para que foram aparelhadas de instrumental agrícola além de manter-se um trabalho intenso de preparo do professorado que se habilitou à tarefa docente rural.” (SERGIPE, 1949, p. XIV). Entretanto, entendemos que o fazer-se professor no meio rural sergipano vai além da ideia de formar professores via Cursos Intensivos de Educação Rural. Segundo Paim (2005): “para além de formar professoras, é pertinente pensar que existe um fazer-se professor, em que estes são sujeitos de suas ações e não estão à mercê de determinações externas.” (PAIM, 2005, p. 21). Neste sentido, levamos em consideração um emaranhado de relações que se

¹⁰² Tomo emprestado do historiador inglês Edward Palmer Thompson a noção de fazer-se, por ele cunhada em sua obra *A formação da classe operária inglesa*, ao analisar a classe operária inglesa do século XVIII, levantou a tese de que a classe operária não nasceu pronta, foi se fazendo, construindo-se enquanto categoria histórica.

constituem quando os professores se relacionam com diferentes sujeitos do seu tempo e lugar. Nesta direção, os cursos tinham por objetivo familiarizar os professores com trabalho agrícola, uma vez que, de acordo com José Rollemberg Leite:

As professoras rurais receberam orientação em cursos intensivos instituídos pelo Departamento de Educação. Nesses cursos se observaram programas organizados em função das realidades nas terras cultiváveis do nosso Estado. As aulas práticas fôram ministradas no campo, em lugares do interior, sem o que não se conseguira uma situação real de trabalho, em fase do que, cada mestra adquire, de pronto, as aptidões necessárias para dificuldades, na tarefa docente nova que estão enfrentando com entusiasmo. (SERGIPE, 1951, p. 74).

Na década de 40 e 50 houve Cursos Intensivos de Educação Rural. No ano de 1950, foram matriculados 55 professores, sob a coordenação do técnico agrícola. O curso tinha duração de 60 dias, composto de aulas teóricas realizadas no Instituto de Educação Rui Barbosa e parte das aulas práticas na Escola Rural do povoado Sobrado (Cotinguiba), entre outras instituições. O curso foi dirigido pelo professor Exaupero Monteiro, Inspetor Geral do Ensino Normal e Primário, e pelo professor Acrísio Cruz. As Figuras 31, 32 e 33 mostram as professoras em aulas práticas de agricultura, com o auxílio do professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho:

Figura 31 – Professoras rurais com arado movido a tração animal em 1950



Fonte: ESTADO DE SERGIPE. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

Figura 32 – Professoras rurais em aula prática com o professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho em 1950



Fonte: ESTADO DE SERGIPE. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

Figura 33 – Professoras rurais em aula prática com animais em 1950



Fonte: ESTADO DE SERGIPE. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

Os cursos deveriam ser espaços de aprendizagem pedagógica, de prática agrícola e de manejo de animais, bem como noções de saneamento necessárias ao interior do estado de Sergipe. As fotografias das professoras com arados, bois e galinhas nos indicam que o professor rural deveria possuir conhecimentos de domínio agrícola e pecuário para auxiliar a comunidade na qual fosse trabalhar ou estivesse inserido, tendo em vista a transformação da mentalidade da população. Conforme enunciou Weschenfelder (2007, p. 252): “A educação rural da época foi compondo uma versão histórica da educação rural, pois foi gerando uma nova verdade sobre a escola, sobre os escolares e, sobretudo, sobre como ensinar esses sujeitos a se transformarem”. Neste sentido, o professor e técnico agrícola José Ribeiro Filho, além de acompanhar a implantação das escolas rurais, também

[...] orientava as professoras que já estavam preparadas, porque elas foram convocadas para fazer um curso rural, a fim de se tornarem aptas a reger essas escolas que além da parte pedagógica tinha também a parte técnica. Então nós fazíamos isso para não haver prejuízo escolar... nós fazíamos isso no período de férias, eram convocadas no período de férias. (RIBEIRO FILHO apud BARRETO, 2006, p. 185).

Por certo, não seria possível transformar a mentalidade da comunidade rural sem criar uma nova mentalidade docente, via cursos de formação. Sobre tal aspecto, ressaltou Werle, ao analisar a formação de professores no Rio Grande do Sul: “Era uma nova mentalidade de formação do professor que se instituía, com um projeto nitidamente voltado para instrumentalização do professor para atuar no mundo agrícola, intervindo com técnicas modernas de manejo dos animais e da terra.” (WERLE, 2007, p. 179). São esses conhecimentos vinculados à vida rural que diferenciam e identificam a especificidades dos cursos de formação para professores rurais de outros tipos de cursos de formação de professores da época. No estado de Sergipe os cursos deveriam seguir o princípio de transformação da mentalidade agrícola. No entanto, a implantação de tal mudança não se realizou da forma como foi idealizada, conforme narrou a professora Josefa de Andrade Fontes, da Escola Rural Botequim, município de Santa Luzia Itanh, Centro-Sul sergipano:

Eu estudei cursos que tinha esse negócio de horta. Tinha de tudo quanto era de plantação. Esse foi em Lagarto, mas não recebi o certificado. O curso foi três meses. Lá também não tinha casa própria não. Era em uma escola grande, aproveitava que estava parada de férias. Eles davam um bolsa de estudo, de curso. A gente passava os três meses lá. Tinha de tudo lá, comia, dormia. [...] As professoras vinham de Aracaju. Tinha oito professoras, cada uma, era uma coisa. Fazia as leiras de couve, tomate, manjerição, alface. Agora quando a gente saiu do curso ela deu um saquinho da semente para a

gente plantar em casa. Nós plantamos em casa, nós teve verdura. Misericórdia! Plantei tudo onde eu morava. Fazia onde eu morava, era grande, tudo cercadinho. Eu não levei para a escola, plantei tudo onde eu morava. [...] Os alunos não, eles só faziam estudar. Os pais dos alunos não queriam. Levava os alunos para apreciar como se fazia as leiras, como era que plantava, mas não queriam. (Josefa de Andrade Fontes, 2015).

No que se refere às disciplinas ministradas nesses cursos intensivos, encontramos evidências de matérias que contemplavam conhecimentos de domínio agrícola e pecuário, a saber: “Agronomia Geral e Especial – Zootécnica Geral e Especial – Horticultura Geral e Especial – Avicultura Pomicultura – Combate às doenças e pragas das plantas cultivadas – Tecnologia – Jardinocultura – Palestras sobre organização e finalidades dos Clubes Agrícolas”, como é possível averiguar na mensagem do governador José Rollemberg Leite (SERGIPE, 1950, p. 54). As disciplinas de Noções de higiene rural, Indústrias rurais cadeiras, Instituições complementares à escola, Administração escolar, Noções de higiene e veterinária, Noções de agricultura, Noções de pozicultura e horticultura, Criação de animais domésticos também compunham o currículos de tais cursos. Os professores que ministravam essas disciplinas no estado de Sergipe eram considerados os melhores docentes no ramo, a saber: o técnico agrícola José Ribeiro Filho, Emmanuel Franco, considerado no estado como o cientista da agricultura, entre outros, a exemplo de José Menezes de Oliveira, Elze Silva Dantas, Júlio de Oliveira, além do próprio Acrísio Cruz. A Figura 34 registou professoras em aulas teóricas de Zootecnia, indicado pelos apontamentos no quadro-negro, sob o olhar atendo de Acrísio Cruz:

Figura 34 – Professoras rurais em aula teórica sob o olhar atento de Acrísio Cruz, sentado no canto direito



Fonte: ESTADO DE SERGIPE. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

As fotografias nos mostram alguns momentos dos cursos de professores rurais, embora apenas duas professoras tenham participado. Talvez esta tenha sido uma das mais importantes estratégias do governo sobre os escolares nesse período. Parafraseando Weschenfelder (2007), tais investimentos foram estruturando possibilidades de ação sobre os outros, no caso de alunos e familiares, e sobre o professor em si mesmo, ou seja, a conduta docente foi sendo orientada, guiada por práticas discursivas que definiam aos poucos um campo de ação, um currículo para a educação rural. Dentre esses investimentos, vale ressaltar o curso intensivo ministrado¹⁰³ pelo professor estrangeiro Robert King Hall, realizado no Instituto de Educação Rui Barbosa com 55 professoras rurais em janeiro de 1950.

O curso contou com a presença de diversos políticos e educadores da capital e do interior. Segundo o governador do estado, José Rollemberg Leite, o curso teve caráter informal e discutia temas da educação brasileira e, sobretudo, os problemas do ensino rural. Entre os temas, sobressaíram-se:

I – Integração da Escola Primária na Comunidade Rural. II – Elaboração do Programa para Escola Primária na Comunidade Rural. III – Formação de

¹⁰³ Não encontramos nas narrativas dos(as) professores(as) referências da participação no curso ministrado por Robert King Hall.

Professores para a Escola Rural. IV – O Professor da Escola Primária Rural e os nossos processos de desenvolvimento econômico. (SERGIPE, 1951, p. 75).

Segundo a mensagem de governador:

II – Curso King Hall

Iniciado em 10-6-950 e com uma duração, de apenas, 8 dias, êsse Curso foi de muita eficiência não só para a formação pedagógica do professor rural como para a preparação de orientadores do ensino do mesmo tipo.

Foi dirigido e ministrado pelo eminente professor da Universidade de Colúmbia, Robert King Hall.

O Curso teve caráter informal. O programa de trabalho foi desdobrado em 3 partes: a) apresentação do tema do dia pelo Prof. King Hall; b) discussões do tema pelos diferentes grupos em que se dividia a turma, discussões essas sem formalidade, em estilo de mesa redonda, em que todos os componentes tomavam parte ativa nos debates; c) apresentação das conclusões pelos relatores. (SERGIPE, 1951, p. 74).

O educador estadunidense foi convidado para ministrar o curso no estado de Sergipe. Tal convite, proposto pelo diretor do Inep, Murilo Braga, surgiu pelo fato deste ser o estado que, na época, tinha o maior número de escolas rurais em construção no país, financiadas pelo governo federal em associação com o governo estadual. Segundo Cunha (2015, p. 17): “O objetivo do curso era apresentar aos alunos palestras sobre as modernas técnicas de ensino que estavam sendo aplicadas na educação rural”. O curso se mostrava inovador, uma vez que adotava um método de diálogo tipo “mesa redonda”, o que proporcionava a interação ativa dos alunos nos debates dos temas, que giravam em torno da educação rural e suas implicações sociais, culturais, técnicas e educacionais.

No entanto, Alves (2008) nos alerta sobre a resistência de educadores e intelectuais brasileiros no tocante à aceitação do curso ministrado por Robert King Hall, uma vez que esta proposta trazia um modelo de escola, bem como referências bibliográficas quase exclusivamente norte-americanas. Outra crítica que recaiu sobre ele, foi o uso da língua estrangeira ao ministrar o curso, pois com isso dificultava o diálogo entre ele e os professores brasileiros.

Tais cursos, grosso modo, eram instituídos no período de férias, o que recaía na exigência de uma dedicação integral que comprometia as férias e, por conseguinte, dificultava o descanso e o lazer dos professores. A professora Josefa de Andrade Fontes narrou: “Nas férias de dezembro, janeiro e fevereiro. Quem não se sentia cansada? Ainda de noite a gente estudava os assuntos para dá decorado. A gente estudava muito de noite nos quartos.” (Josefa

de Andrade Fontes, 2015). A professora Maria Odete Vieira dos Santos também rememorou sobre os cursos de treinamento no período das férias:

Eu fiz muito treinamento. Eu fiz treinamento em Capela, em Estância, Gararu. Esses lugares eu fui, a gente passava um mês de treinamento, um mês e meio, as férias era treinamento. [...] A menina minha [filha] quando eu saía pra esses treinamentos ela já tinha uns onze anos. Ela tomava conta da casa o pai comprava gado, às vezes viajava e não voltava. Eles diziam que faziam comida e eles comiam. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

Maria Lita Silveira também narrou sobre os impasses que os cursos de treinamento lhe causavam:

[...] olhe eu andei em Estância, Arauá, Nossa Senhora das Dores. Era longe viu. Chamavam-se cursos de “Madureira”, naqueles tempos, trinta dias, noventas dias. Se eu lhe disser uma coisa você acredita? Olhe a cama aí que eu levava, até o colchão tinha que levar. A cama está aí, só me desfaço dela quando eu morrer. É a lembrança que eu tenho. Levava a cama, olhe ali a caminha de solteiro. Era no período de férias. (Maria Lita Silveira, 2012).

Para os cursos de aperfeiçoamento no período das férias, as professoras faziam as malas, compravam camas para dormir nos alojamentos e, assim, enfrentavam uma jornada a pé, a cavalo, e, às vezes, de carona até os pontos de ônibus, para fazerem o curso na cidade escolhida pelo Departamento de Educação. Segundo Rezende (2014), a proposta do governo do estado de Sergipe não custeava o deslocamento das professoras, a maioria residia em povoados e por isso a trajetória de ida e volta para casa era uma aventura. Como narrou a professora Rosalina Venceslau dos Santos:

[...] quando era de férias eu saía pra estudar, quando era de férias. Depois que terminei o primário aí nós fomos para Itabaiana, no “Murilo Braga”. Ainda estudei uns dias, pouco tempo de férias, em Aracaju. Teve concursos que você veja, naquelas épocas que a gente tinha poucos anos de trabalhos mudava de governador aí a gente ia fazer concursos, sair fora. Ia estudar em Aracaju ali na Rua Laranjeiras. Quando era tempo de férias nós íamos. Umas meninas, porque tinha muita gente, uma das meninas ia pra Estância, tinha curso em Estância, a gente já trabalhando. Umas iam pra Estância, outras iam pra Itabaiana, outras iam pra Propriá. Eu nunca saí fora, porque meus pais eram velhos, doentes e eu ficava com eles e estudava na Itabaiana, toda noite eu voltava. Passava o dia estudando e a noite voltava. Às vezes quando podia dormir dormia, quando não podia dormir, voltava. (Rosalina Venceslau dos Santos, 2013).

A professora Maria Lima Santos Aragão também contou sobre as condições em que realizou os cursos de treinamento:

[...] assim, para mim tinha uma dificuldade, porque quando eu trabalhava na escola rural, como eu lhe falei. Eu fiquei na terceira série. A quarta série, para eu concluir a quarta série eu já era casada, grávida da minha primeira filha. Eu fui terminar a quarta série em Capela, só tinha mais dificuldade nisso, porque se deslocar daqui. Hoje tem facilidade transporte. Os professores tem transporte pra chegar até a escola, os alunos tem transporte, só que antigamente era a pé. Na minha época eu viajava do “Japão” pra “Várzea Nova” a pé e outros ainda mais distante pra chegar nessas escolas. No meu caso quando eu fui fazer esse treinamento em Capela e aí eu vim fazer, concluir o pedagógico, mas não podia porque não tinha o diploma da quarta série, aí precisei ir pra Capela, aí tinha a dificuldade de transporte. Eu saía daqui três horas da manhã, era na segunda-feira no carro que ia fazer linha pra Dores [Cidade Nossa Senhora das Dores] e de lá eu já pegava outro transporte pra ir pra Capela. Viajei muito com professores de Glória. Chegando em Dores pra Capela assim com esses professores, muita dificuldade pra voltar. Uma sacola na cabeça e outra na mão. Deixava o esposo com os filhos. Na época tinha três. (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

As dificuldades em realizar o curso normal rural, bem como os cursos intensivos de treinamento, se davam pelo fato de se tratarem de professoras com baixo poder aquisitivo e sua grande maioria era composta por mulheres casadas e provedoras de suas próprias famílias, fato que dificultava o deslocamento para os locais onde eram ministrados os cursos. A presença da mulher no magistério primário rural é predominante em relação a professores homens. A presença feminina na zona rural é justificada porque a profissão de professor era considerada mais leve, daí o fato de este trabalho ser assumido, na maioria das vezes, por mulheres. Para Rodrigues (1999, p. 58), “Ser professora é o único trabalho existente no campo que não exige a ‘força bruta’, característica do trabalho rural”. As figuras 35 e 36 mostram a proeminência da figura feminina no magistério primário rural:

Figura 35 – Professoras rurais em curso de treinamento realizado em 1950, ao centro Acrísio Cruz e José Rollemberg Leite



Fonte: ESTADO DE SERGIPE. Relatório do Curso de formação de professores rurais (1950).

Figura 36 – Acrísio Cruz em grupo de professoras rurais em 1950



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

A feminização do magistério primário rural não foi um fenômeno que se deu especificamente em Sergipe, pois é recorrente em quase todo território nacional, devido aos baixos salários pagos a um professor do ensino primário. Conforme Souza (1998), a substituição do sexo masculino, na educação primária, pelo feminino foi decorrente de um processo que se iniciou no século XIX. Desde esse momento a atuação da mulher no campo educacional ganhava um protagonismo. Elas finalmente encontraram um ofício que a “sociedade patriarcal” consentia. Isso porque o ensino primário tratava da educação elementar das crianças, e as mulheres teriam, pretensamente, mais paciência e afabilidade com as crianças, devido à natureza materna. Mesmo as educadoras recebendo um salário irrisório, era uma oportunidade para a mulher despontar no mercado de trabalho, mostrando suas competências. Corroborar com esta análise Souza (1998), quando afirma:

A utilização do trabalho feminino no campo da educação vinha ganhando força em toda parte no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento de um grande número de profissionais, para atender à difusão da educação popular, mantendo-se salários pouco atrativos para os homens. Em compensação, viria a se constituir num dos primeiros campos profissionais “respeitáveis” abertos à atividade feminina para os padrões da época. (SOUZA, 1998, p. 51).

O papel social da mulher abnegada atravessou as narrativas das professoras entrevistadas. A professora Raimunda Alves dos Santos contou sobre tal aspecto: “Eu era muito apegada à minha mãe e aos alunos. A minha vocação era ficar com a minha mãe. Eu nunca quis casar, marido de professora já tinha uma fama de encostado.” (Raimunda Alves dos Santos, 2012). A narrativa da professora nos faz pensar sobre a figura do “Quincas”¹⁰⁴, o típico marido da professora que não trabalhava e vivia às suas custas. É preciso levar em consideração que as professoras possuíam um salário fixo, embora baixo se comparado ao homem, moradia gratuita e um relativo prestígio social, entre outros benefícios, talvez isso atraísse a figura do “Quincas”. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou com detalhes:

Olhe, quando eu lhe disse que eu comecei a ensinar em minha casa, eu vivia com meu marido e era uma vida muito sofrida. Ele foi muito ruim comigo, mas eu entrego ele a Deus todos os dias em minhas orações, porque talvez se ele num fosse tão ruim comigo, eu não tivesse me apegado mais a Deus, como eu me apeguei. Então, eu ensinava a meus alunos e quando eles chegavam de sexta eu rezava o terço. Teve uma vez, que ele vivia das

¹⁰⁴ A literatura machadiana traz a figura do “Quincas” enquanto o marido da professora que vive desocupado, sem profissão.

minhas custas. Então, teve uma vez que ele estava em casa, estava no quarto deitado e eu estava ensinando, que a escola era dentro de casa. Arrodeei os meninos ao redor de mim e fomos rezar. E os bichinhos tão inocentes. Minha lágrima descendo, porque eu sabia que quando os meninos fossem embora ele vinha brigar e eu não brigava. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

A narrativa da professora Maria Odete Vieira dos Santos mostra a relação entre a sua vida privada e pública, uma vez que as tramas entre a vida conjugal e professoral se misturavam no cotidiano da casa-escola. O fato das professoras morarem e atuarem no mesmo local também nos levam a pensar sobre as condições de trabalho. Grosso modo, além das tarefas inerentes à docência, tais como a preparação das aulas, o ensino e o controle da disciplina dos alunos, segundo Lima (2013, p. 315), o docente no meio rural: “[...] era responsável pela limpeza da escola, pelas escriturações escolares e, em alguns momentos, pela confecção do lanche e outras atividades extraescolares”. Raimunda Alves dos Santos narrou sobre a feitura da merenda escolar na escola rural “Cruzeiro”, localizada no município de Poço Verde, Centro-Sul sergipano:

Eu fazia a merenda. Mandava assim, arroz, mandavam coisa assim de leite. Fazer arroz de leite. Não tinha Servente. A merendeira era eu mesmo. A servente eu mesmo, ou então minhas sobrinhas que varria, não tinha nada não. Água, nem água. Tinha buscar água no tanque pra os meninos beber. Sofri. (Raimunda Alves dos Santos, 2012).

A professora Raimunda, além de exercer a atividade de professora, desempenhava outras funções, como merendeira, zeladora, porteira, dentre outras. Tais funções foram elucidadas também por Maria Luiza Barbosa da Silva, quando professora da Escola Rural Sebastião Marques, município de Poço Redondo, Alto Sertão sergipano: “[...] depois que chegou a merenda escolar, a gente tinha que fazer a gente mesmo”. (Maria Luiza Barbosa da Silva, 2011). Deste modo, podemos observar que o lugar ocupado pelas professoras em suas escolas, lhes conferia uma representatividade local, pois eram sujeitos polivalentes cujas atividades variavam entre as práticas professorais e tantas outras atribuições. Sobre o cardápio escolar típico do lugar, narrou a professora Josefina Sotero Santos Teles: “Na escola rural a professora ela mesma fazia a merenda. Quando não tinha, eles levavam a merenda de casa, bolachão, batata cozida, o que tivesse que a mãe colocasse na sacolinha.” (Josefina Sotero Santos Teles, 2013). As narrativas das professoras mais uma vez nos levam a pensar sobre as condições de trabalho na escola primária rural em Sergipe. A professora Maria Lita Silveira narrou sobre as condições de trabalho no meio rural:

Era casa de taipa de vara de barro. Eu comecei a dar aula não tinha energia. Tinha que comprar candeia, chama candeia né, para botar o pavio de algodão e querosene. Eu dava aula o dia todo e dava à noite. Dava aula aos adultos. Foi assim que eu comecei a trabalhar. Aí vinha a cavalo, passar o rio cheio, teve uma enchente, uma vez mesmo que o cavalo deu um passo me levou com cavalo e tudo. Eu só saí porque Deus não quis que eu morresse nesse dia. Quase que eu morro. (Maria Lita Silveira, 2012).

Neste sentido, de acordo com as depoentes, no período em que iniciaram o magistério era muito difícil designar professores para a zona rural, primeiro por causa das condições precárias de trabalho existentes naquele meio e depois pelos baixos salários que lhes eram oferecidos, contudo, elas mencionaram que a comunidade tinha um respeito e uma grande consideração pelo docente, mesmo sendo, em sua maioria, professoras leigas, com apenas o 4º ano primário concluído. A professora Etemízia Ramos Batista de Andrade narrou sobre a receptividade da comunidade rural Pita, município de São Cristóvão, região da Grande Aracaju:

Era um povo maravilhoso, um povo ordeiro, um povo amigo. Eles diziam: “A senhora aqui é a presidente do lugar. Uma ordem da senhora vele tudo.” Morei na escola com minha mãe. [...] Os alunos choraram quando eu saí, choraram muito, eu também chorei. Pela noite eles chegavam lá, aquele pessoal com cachimbo na boca. Os tabaréus, eles diziam: “Vamos fazer companhia para professora que ela está sozinha com a mãe”. Chegavam lá contavam histórias de trancoso para distrair. Recebia muito presente. Eu não comprava nada de verdura. Na Pita o povo plantava muito, era tomate, cebola, alface, ovos. Pela manhã o povo me levava um prato de mingau. (Etemízia Ramos Batista Andrade, 2013).

A professora Josefa de Andrade Fontes também narrou sobre o respeito e receptividade da comunidade rural no povoado Botequim, município de Santa Luzia Itanhy, Centro-Sul sergipano:

Lá era um lugar de cachaceiro, nenhum tocava em mim. Na minha escola nunca nenhum chegou perto, porque eles respeitavam. Eu ia para escola rural, eles me davam cavalo. Eu me acostumei muito com as minhas alunas, uma dormia comigo de noite. Eu não tinha medo, o pessoal era bom comigo. (Josefa de Andrade Fontes, 2015).

A professora Maria José de Carvalho Eleotério também narrou sobre o mesmo aspecto:

Eu deixava os meus filhos e ia receber o dinheiro, quando chegava em casa, sem nenhum tostão, que não tinha verba. Passei assim dois anos. Não recebia

um centavo. Aí me deram um conselho para cobrar dos pais. Aí eu disse: “Olhe eu não quero cobrar, porque seis, oito, quinze, pode, têm a possibilidade de pagar e os outros que não tiverem?” Então, é quando eu for cobrar de um, vou ter que cobrar de todos e eu não quero inimizade. É melhor eu ensinar de graça e vocês fazem o que bem achar de acordo. “Oxente!” não me faltava farinha, não me faltava feijão. Levavam o que tinham. Era peixe por toda parte, era camarão, era siri, era feijão. Eu quando trazia para cá dava a uma amiga que tinha uma moreninha. Era macaxeira, era inhame. Não me faltava nada e eu criava inúmeras galinhas, não me faltava, mas dinheiro na minha mão eu nunca vi. (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013).

Nos depoimentos percebemos que, em alguns casos, quando havia adaptação, esta situação tornava-se prazerosa por causa do carinho dos anfitriões e da disputa travada pelos alunos para terem o professor em sua casa, evidenciando o quanto aquela professora era importante nas comunidades rurais. No tocante ao trajeto e ao transporte, as entrevistadas relataram que para chegarem à escola tinham que percorrer a pé ou a cavalo longas distâncias; havia também aquelas que residiam temporariamente na casa de alunos ou na casa reservada ao professor. Quando a escola dispunha desta acomodação, ora estava localizada no mesmo prédio escolar, ora em uma casa próxima, o que evitava o desgaste da extensa caminhada até o trabalho. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre tal aspecto: “Eu morava dentro da escola. Tinha um salão de morar e outro de ensinar. Quando eu vinha em casa eu voltava de cavalo, porque não tinha carro pra lá. Eu levei duas companhias, duas irmãs.” (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013). A professora Laudicéia Rodrigues Cerqueira também narrou sobre sua caminhada até chegar à escola rural Lagoa de Dentro, município de Arauá, localizado no Sul sergipano:

[...] quando eu fui para escola rural do povoado Lagoa de Dentro eu saía doze e meia para uma hora eu está lá. A aula começava uma hora, às vezes saía antes de doze. Depois eu fiquei grávida caminhando aqui grávida. Depois o prefeito me mandou que eu ficasse aqui na cidade mesmo, compadre da gente – “Comadre não vai mais para aquela caminhada. Ele vai ficar aqui no grupo da cidade”. (Laudicéia Rodrigues Cerqueira, 2011).

A professora Maria José de Carvalho Eleotério também contou sobre sua extenuante caminhada até chegar à escola rural Sapé, município de Itaporanga D’Ajuda, território da Grande Aracaju:

Eu me mudei para a Escola Rural Rita Cacete com meus filhos e o marido. Depois fui para o Grupo Escolar Felisbello Freire. É um grupo daqui. Aí eu pedi transferência. No Sapé [povoado da escola rural] eu pedi transferência,

porque ficava distante daqui da minha casa. Você sabe se a pessoa quer o melhor tem que ir procurar. Eu trabalhava, não ganhava. Minha mãe pobre, como era que eu ia viver a vida toda sem ver um tostão na minha mão? Dois anos sem receber. Todo mês eu ia para São Cristóvão e lá chegava e dizia: “Não tenho” aí voltava de pé. Ia de pé e voltava de pé, não tinha dinheiro para pegar o suburbano. (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013).

A falta de transporte aliada às condições de formação pedagógica, trabalho e condições salariais formam um conjunto de características que também configuram a escola primária rural em Sergipe. Neste sentido, o fazer-se professor rural não está dissociado das condições sociais, materiais, intelectuais do tempo e lugar, uma vez que os professores são possuidores de histórias, individualidades, experiências, nomes, identidades. Assim, não é possível falar em um professor rural genérico, é preciso compreender a história de vida da Maria, da Odete, do Angelino, da Josefa, da Raimunda, entre tantos outros esquecidos na história. Com isso, caminhamos para outra interrogação: Qual tipo de ensino os(as) professores(as) deveriam ministrar nas escolas rurais?

5.3 “Da educação passiva, verbalista e tradicional ao ensino moderno”: inovações e permanências dos modos de educar

A escola rural será uma instituição basilar, em que se dará novo sentido à educação, que deixará de ser passiva, verbalista ou tradicional, para favorecer a divulgação de conhecimentos melhormente ligados à realidade da nossa gente e da nossa terra. (SERGIPE, 1949, p. XIV).

Os ideais ruralistas serviram de inspiração para a mensagem acima, feita pelo governador José Rollemberg Leite, que propôs inovações educacionais, por meio da renovação dos modos de educar. A constituição de um discurso renovador da escola rural se fazia pela tônica do “novo” e para tanto se fazia necessário o abandono do “tradicional”. Contudo, não seria fácil abandonar a cultura em voga nas escolas. O que se chamou de “tradicional”, traduzia-se em modos de educar baseados no ensino verbalista, repetitivo e memorizado. O ensino rural, especificamente, deveria possuir programas e disciplinas diferenciados e, sobretudo, condizentes com as especificidades do meio rural. Para Robert King Hall, os programas de estudo das escolas primárias rurais e das escolas normais rurais deveriam:

[...] sofrer reforma radical. Estou certo de que neste ponto a necessidade é urgente e que o I. N. E. P. não pode fugir a esta responsabilidade. Essa revisão, contudo, não deve ser ditada pelo Governo central com imposta aos vários Estados e Municípios que receberam escolas, pois disso enormes danos adviriam a todo o programa: ficaria seriamente abalada a confiança que as autoridades locais vêm demonstrando no I. N. E. P., na crença de que este não procura reforçar o controle central. Os novos programas devem ser elaborados nas áreas rurais, sobretudo nas escolas normais, com o auxílio das escolas primárias anexas ou vizinhas. O I. N. E. P. se encarregaria de financiar as pesquisas e de fornecer técnicos competentes para orientação dos estudos. Basicamente os programas devem surgir da comunidade local, no processo de experiência e crescimento de professores e autoridades locais, em colaboração com o público em geral. As linhas mestras dessa reforma são bem claras. Os programas devem dar maior atenção à agricultura prática — jardinagem, criação de animais etc. Também devem incluir o ensino de indústrias domésticas de produtos vendáveis a fim de aumentar a renda do agricultor durante os períodos de inatividade forçada. Devem incluir também uma parte bem desenvolvida e extremamente prática sobre saúde e higiene — controle de malária, controle de fontes de água potável, construção e manutenção de instalações sanitárias etc. As disciplinas de classe, língua pátria, aritmética, história e geografia devem ceder lugar a um projeto de metodologia em que os alunos aprendam as matérias-instrumentos, como parte integrante de projetos muito mais amplos e gerais, relativos da vida cívica e da formação a assuntos da vida familiar, profissional. (HALL, 1950a, p. 124).

Este posicionamento de Robert Hing Hall limitava a educação geral que privilegiava a leitura erudita, o gosto e o hábito de ler conhecidos livros dos representantes da literatura mundial, além de contrapor-se à defesa de uma educação mais aprimorada para os habitantes das zonas rurais. Em lugar deste tipo de educação, conforme o autor, seriam ministrados ensinamentos específicos relacionados à vida prática no meio rural, tendo em vista as técnicas de cultivo da terra. Neste sentido, ao homem rural seriam repassadas informações que favorecessem a melhoria da produção por intermédio das técnicas de plantio. Nunes Mendonça fez uma crítica ao tipo de ensino ministrado nas escolas rurais do estado de Sergipe, em suas palavras: “o compêndio didático e da maneira de tratar as matérias do currículo, tudo revelava a completa desarticulação com as realidades locais, a experiência e a psicologia do rurícola, e com as ocupações humanas peculiares ao campo.” (MENDONÇA, 1958, p. 150). E prosseguiu nas linhas seguintes:

Instaladas, porém, como simples postos de alfabetização, com o mesmo espírito e os mesmos elementos da escola urbana – programas, livros, processos didáticos, etc. – e regidas por professores sem os requisitos mínimos para a empresa, as escolas rurais sergipenses constituem verdadeiras bombas de sucção do urbanismo, como diria o professor Lourenço Filho. Representam “um sistema de canais de êxodo do campo para a cidade e da produção para o parasitismo”, como disse, da escola rural

brasileira, o saudoso sociólogo Alberto Torres. Não concorrem para elevar os padrões de vida das comunidades rurais, e sim para formar desadaptados, para desarraigar o homem das atividades próprias do seu habitat.

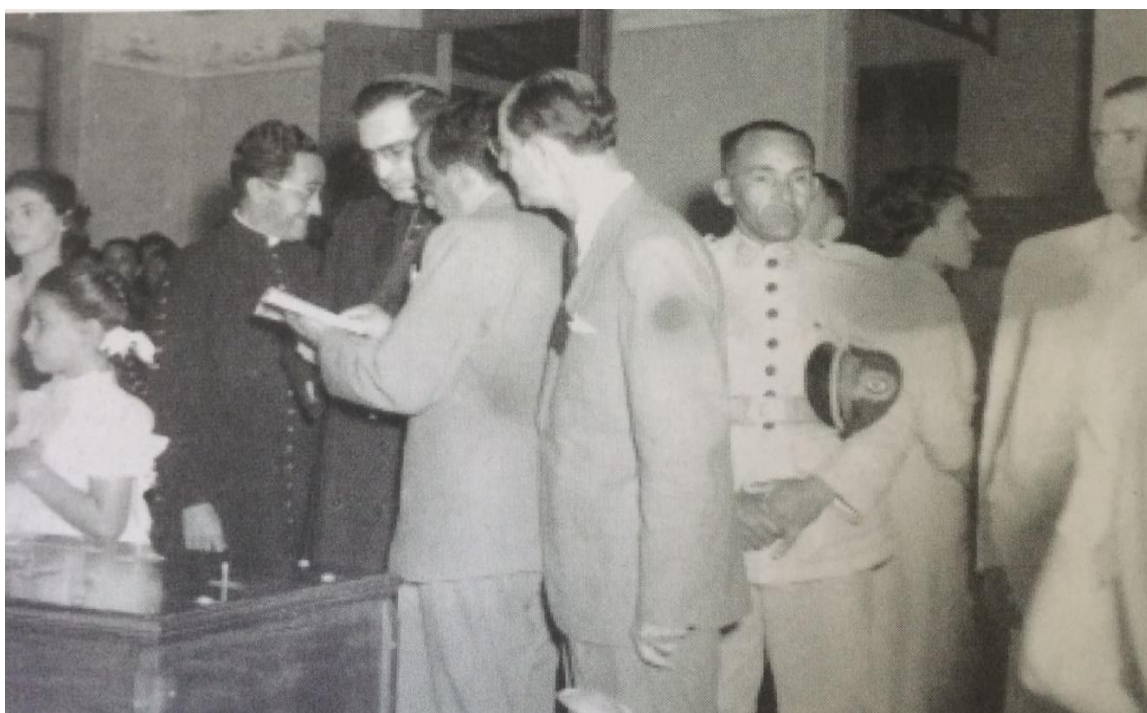
A escola que disseminaram no meio rural sergipense não está satisfazendo ao homem do campo. A prova disso, temo-la na deserção escolar. Mal aprende a soletrar, garatujar o próprio nome e a contar, o aluno é arrancado da escola pelos pais, que lhe reclamam o auxílio precoce na busca dos meios de subsistência.

Não vendo resultados práticos da escola, o homem rural não julga necessária, senão nos dois primeiros anos, durante o tempo suficiente para que os filhos adquiram, embora mal, a habilidade de ler, escrever e fazer cálculos necessários às transações econômicas rudimentares do meio. Não se sente encorajado, pela falta de compreensão do seu sacrifício, a prescindir da ajuda dos filhos nos rudes misteres a que se dedicam, no lar ou fora dêle, para a manutenção da família. Daí, o índice baixíssimo, irrisório, de conclusões de cursos nas escolas rurais, onde, praticamente, só há alunos de 1.^a e 2.^a séries. (MENDONÇA, 1958, p. 151).

Nunes Mendonça delatava a escola primária rural sergipana por ser meramente um posto de alfabetização, onde mal se aprendia a ler, escrever e contar. O ensino ministrado nas escolas, que deveria ser especificamente rural, segundo o autor, se constituía em uma cópia da escola urbana. Tais fatores se somavam ainda à pouca credibilidade dada à escola pelos pais dos alunos. No estado de Sergipe, encontramos uma fotografia que evidencia a existência de um programa de ensino específico para a escola primária rural.

Figura 37 – Acrísio Cruz explica o programa das escolas rurais ao Bispo de Aracaju, D.

Fernando Gomes, sob o olhar do Monsenhor Carlos Carmélio Costa



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

Em que pese a possível existência do programa, não encontramos referência dele nas narrativas dos(as) professores(as). O modo de educar privilegiado de aprendizagem era baseado na repetição e verbalização dos conteúdos, uma vez que a tarefa feita na escola tinha como função a memorização. Com isso, o aluno reproduzia o trecho lido e fazia também a leitura alternada no quadro e na cartilha, que se tornou o principal instrumento de alfabetização dos alunos no meio rural. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre este tipo de ensino na Escola Rural Sítios Novos, município de Aquidabã, no Médio Sertão sergipano:

Na escola rural eu fazia as letras para os alunos cobrir. Esse “A, B, C” era um livro bem fininho. Tinha as letras maiúsculas e as letras minúsculas. Era decorado. Depois de decorar as cinco vogais começava a decorar as consoantes. Depois tinha que soletrar. Dava soletrando e por extenso: “bê-a-bá; bê-e-bé; bê-i-bi; bê-o-bo; bê-u-bu”. A gente soletrava e dizia: “bá-bé-bi-bo-bu”. [...] Eu ensinava Português, Matemática, Geografia, História, Ciência. Ensinava tudo! Sobre as águas, sobre as ilhas, sobre essas coisas. Lá os mais adiantados a gente... Os limites, os estados. E os meninos tinham caderno, tinham livro! Tinha que dar e decorar. Mas às vezes as escolas não tinha tudo. Eu ensinava às crianças, as do segundo ano em diante, o corpo humano. Quantos dedos tem uma mão? Como se chama os dedinhos, as juntinhas do dedo? Eu usava palmatória¹⁰⁵, eu usava régua. Eu num vou lhe dizer, às vezes eu intimidava os meninos. O argumento, a sabatina era com a palmatória. Um pra bater no outro, que era pra eles aprenderem, ninguém queria apanhar. Então todo mundo queria bater. Assim como eu queria na minha escola no tempo que eu estudei, aí eu fazia. Os meninos se interessavam e estudava. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

A narrativa acima nos dá a ver um ensino alicerçado na aprendizagem exclusivamente pela memória, priorizando a verbalização e a repetição. Para tanto, fazia-se necessário o conhecimento dos sons, primeiro das vogais, depois das consoantes, seguindo uma lógica crescente de dificuldade. Deste modo, a silabação, que consistia na decomposição das palavras em sílabas, demandava o conhecimento de inúmeras sílabas isoladas para realizar a composição das palavras. Este método foi denominado sintético, nos termos de Mortatti (2000), uma vez que se inicia da “parte” para o “todo”. Nas palavras de Lima (2013): “[...] a centralidade do processo educativo recai sobre o conteúdo, a memorização, a repetição e em ações pedagógicas voltadas para o controle e a disciplina, sendo comum o uso de castigos.”

¹⁰⁵ Objeto comum nas escolas oitocentistas, a palmatória se constituía de uma roda de madeira resistente e pesada, de razoável diâmetro, digamos dez centímetros, por uns dois ou três de altura, ou espessura, à qual se ajustava um cabo de aproximadamente vinte centímetros de comprimento, e grossura que permitisse firmeza ao segurar-se o instrumento. A este respeito, ver Dalcin (2002).

(LIMA, 2013, p. 327). O professor Angelino Pereira de Moura também narrou sobre o uso da palmatória:

Palmatória, qualquer coisa quem merecesse, bolo! Era: [reproduz o barulho da palmatória] – “A mãozinha. Pá!” Os meninos era meio mau elemento. Agora tinha menino que era safado, tinha menino que apanhava todo dia. Esses meninos apanhavam todos os dias, seis bolos, quatro bolos. Menino safado, menino ruim, mas tinha uns que fazia jeito de não apanhar, tinha juízo e estudava. As leituras sempre eram certas, as contas apresentavam e davam certinhas. Uma vez deixei o menino preso, era malandro ruim. [reproduz a fala] “Vai ficar aqui, vai ficar. Está preso!” tranquei a escola. [...] A palmatória é dizer [como se estivesse arguindo um aluno]: “Que nome é esse?” Um não sabe, outro não sabe, outro não sabe. Aí pronto o que souber é o que bate. Aí pronto no outro dia todo mundo quer saber, quando perguntarem não perde mais. Eu gostei dessa sabatina. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

A professora Elienalda Souza Reis também narrou sobre o uso da palmatória nas sabatinas da escola rural no povoado Convento, município de Indiaroba, localizado no Sul sergipano:

Dia de sábado, organizava a roda deles e nós discutíamos a tabuada. Eu perguntava o número, quem respondia bem, quem não respondia apanhava do outro, e era assim, apanhava de palmatória, e aprenderam tudo assim, quem não queria apanhar estudava em casa. Era, e quem não gostava de estudar em casa, apanhava. (Elienalda Souza Reis, 2011).

A presença da palmatória se constituía um símbolo da disciplina rígida empregada nas escolas rurais. Pelas memórias escolares dos nossos(as) entrevistados(as) podemos conjecturar que sua utilização corrigia/inibia os hábitos considerados subversivos, que além de controlar moralmente e fisicamente o aluno castigado, servia de sobreaviso aos outros que, vendo a punição cometida ao colega, não excederiam os limites impostos pelas regras e, sobretudo, aprenderiam as perguntas e respostas das sabatinas. Conforme Souza (1998), “a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente [...], uma espécie de crédito moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias” (SOUZA, 1998, p. 86). Mesmo que desde a Lei¹⁰⁶ Imperial de 15 de outubro de 1827 estivessem

¹⁰⁶ A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827 favoreceu os castigos morais, em detrimento dos físicos, já que o Método Mútuo ou Lancasteriano passou a ser oficializado por D. Pedro I como o método pedagógico a ser utilizado na instrução pública brasileira, tendo no artigo 15 uma especificação balizando o uso dos castigos por este método de ensino. Cabe salientar que o Código de Menores de 1927, mesmo apresentando uma característica de higienização e repressão social, com enfoque nas crianças em situação de pobreza, elenca a questão dos castigos físicos na escola, proibindo-os e indicando o regime de prêmios e punições, porém, não

proibidos os castigos físicos nas escolas – entre outras prescrições –, muitos professores seguiam fazendo uso deste recurso em suas aulas, a exemplo do professor Angelino e da professora Elienalda. Segundo Aragão e Freitas (2012, p. 25): “Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar”. Neste sentido, no que tange às inovações educacionais, os castigos físicos continuaram existindo no interior das escolas rurais.

Quanto às metodologias de ensino, os professores(as) lecionavam em salas multisseriadas, frequentadas por alunos de variadas faixas etárias, assim, os(as) professores(as) separavam o quadro por um risco de giz e cada coluna referia-se a uma série escolar. O mesmo procedimento era usado tanto para os mais novos quanto para os adiantados e todos deveriam prestar atenção para não copiarem conteúdos de outra série. Neste sentido, a aula exigia do professor um bom domínio. A professora Maria José de Carvalho Eleotério narrou sobre a turma multisseriada na Escola Rural Sapé, município de Itaporanga D’Ajuá, território da Grande Aracaju:

Os alunos eram tudo junto. Para dividir, pelo horário da aula. Pelo horário da manhã, somente um turno. Eu dividia o horário o primeiro ano. Um traslado no quadro. Aí fazia “a, e, i, o, u”. As vogais – “Vamos aqui! Vamos juntar: ‘a’ e ‘b’”. O que é a e ‘b’?”, aí eles repetiam. E assim, eu alfabetizava com esse tipo. Depois do horário eu pegava já a classe do primeiro ano, segundo e terceiro. E cada um com seus estudos, porque o quadro não era somente para estudar pelo quadro, mas pelos livros, as lições eram decoradas. Como bem, quantas vezes ensinava o descobrimento do Brasil [diz sequenciado]: – “O Brasil era habitado pelos índios. Os índios viviam em matas virgens... O Brasil foi descoberto a vinte e dois de abril de mil e quinhentos. Reinava em Portugal Dom Manuel... Navegava Cabral para ilha, quando para visitar as companhias da costa da África, afastou-se tanto dela que veio a avistar ao lado do Ocidente sinais de terra. Esses sinais eram as terras do Brasil. A primeira terra avistada foi em ‘Porto Seguro’ na Bahia. A primeira missa celebrada foi pelo Frei Enrique Paulo de Coimbra” Olhe que dizer tudo era decorado... E pelos livros decorados. [...] A tabuada era decorada: “Cinco vezes oito?” – “quarenta” – “quatro vezes cinco?” – “vinte” – “cinco vezes cinco?” – “vinte e cinco” – “nove vezes nove?” – “oitenta e um”. E eu não estudei tanto, mas ainda está na minha memória, né isso? Porque aprendi e do jeito que aprendi, ensinei aos meus alunos. (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013).

Nesta perspectiva, o professor Angelino Pereira de Moura também narrou sobre o ensino verbalizado, na Escola Rural Malhada do Pau Ferro, município de Feira Nova, localizado no Médio Sertão sergipano:

criminalizando e permitindo o uso desses no âmbito familiar. A este respeito, ver Aragão; Timm; Freitas; Kreutz, (2013) e Aragão e Freitas (2012).

Era tudo em uma sala só, mas cada um tinha a sua gravata, dizendo que ano era. Eu dava trabalho aqueles e tirava os outros que eu queria tirar. Ensina História do Brasil todos aqueles trechos de respostas: “Quem descobriu o Brasil? Onde e tal, tal?” Era isso aí História do Brasil. Aritmética e Gramática. Ciência era com o livro de Ciências Físicas e Naturais de Acrísio Cruz. Geografia era Gaspar. Parece que era Gaspar de Freitas. Eu tinha um globo, um mundo. Aquele globo mostra a América do Norte. [...] Era cruzeiro e mil réis que eu usava. A gente ensinava pela forma das contas, multiplicar vinte por vinte e dois. Para somar aquele dinheiro. [retira o ábaco¹⁰⁷ da estante e coloca no colo para explicar o ensino dos números] Também fazia outros tipos de conta pelo ábaco. Contava como se fosse o dinheiro das compras na feira. (Angelino Pereira de Moura, 2013).

Engendrados na cultura empírica, os métodos utilizados pelos(as) professores(as) entrevistados(as) eram perpassados em parte pelos procedimentos e meios provenientes do período quando foram alfabetizados e que compunham as características da denominada pedagogia tradicional. Neste sentido, com relação à metodologia, os(as) professores(as), que na sua maioria possuíam apenas o ensino primário, ensinavam o que sabiam. Nesse período, as escolas rurais no estado de Sergipe eram instituições multisseriadas e unidocentes, ou seja, um só professor lecionava para todas as séries reunidas em uma única sala de aula. A professora dividia seu tempo ensinando a ler e a escrever às crianças, que tinham idades diferentes e cursavam séries também diversas. Para Pinho e Souza (2010), a noção de tempo nas classes multisseriadas do meio rural se insere numa realidade escolar complexa e dinâmica: “Logo, compreender o estudo do tempo pressupõe considerá-lo como um sistema integrado de tempos, sendo o tempo educativo uma das formas de existência que convive com outros tempos produzidos no âmbito social e cultural.” (PINHO; SOUZA, 2010). A professora Elienalda Souza Reis narrou sobre a divisão do tempo na Escola Rural no povoado Convento, município de Indiaroba, localizado no Sul sergipano:

Eu ensinava pela manhã, de oito até as doze. Tudo junto na mesma sala. A primeira série eu partilhava com uma das minhas alunas, que tivesse competência para ensinar e tomar a lição deles e fazer o serviço deles. Eu ficava com a segunda, a terceira e a quarta junta. Ensinava Português, Matemática, Ciência, Geografia, Geografia com História era junto. Eu ensinava, recebia as leituras deles, ensinava a eles fazerem cópias, dava ditados de palavras. Começava com as letras pela cartinha, as letras do “A, B, C” e a tabuada. Eles davam a lição do “A, B, C” depois eu passava aquelas letras no quando, para eles aprender escrever no caderninho deles. (Elialda Souza Reis, 2011).

¹⁰⁷ Espécie de contador mecânico, que servia para fazer cálculos matemáticos de pequena dificuldade.

A professora Maria do Carmo Fontes Silva também narrou a repartição das atividades em sua turma multisseriada na Escola Rural Carnaíba, município de Riachão do Dantas, localizado no Centro-Sul sergipano:

Todas as séries, da primeira à quarta série em uma sala. Olhe, é como eu estou lhe dizendo, eu passava uma coisa pra um. Depois dividia, já tinha quadro negro na escola, dividia o quadro, porque sempre era os menores tinham que fazer uma cópia de lição que fazia lá no quadro. Depois passava uma coisa decorativa pra poder sobrar tempo pra os outros. Aí enquanto uns estavam estudando aquelas palavras, outros decoravam. (Maria do Carmo Fontes Silva, 2012).

Na escola primária rural, a noção do tempo escolar se dá a partir do tempo dos sujeitos, isto é, a partir da soma entre experiências de tempo vividas por eles e as condições materiais e intelectuais neste contexto social. Segundo Ávila (2013b): “O tempo disciplinado é um exemplo do novo *modus operandi*, que se expressa como uma construção cultural nos rituais da escola, nos horários que vão se estabelecendo e se consolidando no cotidiano.” (ÁVILA, 2013b, p. 14). Neste sentido, o relógio que demarca o início, a duração e o término das atividades escolares constitui, nesta perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo, transformando-se no organizador temporal da vida na escola (ÁVILA, 2008). Desta forma, o fracionamento do tempo escolar atravessava o cotidiano da escola primária rural, a exemplo das aulas de Religião.

Na análise de Cunha (2008), neste tipo de lembrança estão implícitas as marcas da religião católica no calendário e nas práticas escolares, embora a prescrição legal de laicidade do ensino esteja garantida pela República desde o final do século XIX. Pode-se inferir que se por um lado as festas religiosas demarcam a forte presença do cristianismo no ambiente escolar, por outro significam o momento de confraternização e de intensa atividade comunitária. A professora Maria Odete Vieira dos Santos narrou sobre o ensino de religião na Escola Rural Sítios Novos, município de Aquidabã, localizada no Médio Sertão sergipano:

Eu ensinava Religião para os meninos temerem mais. Tem pais que não ensinam nem “Ave Maria”. Eu ensinava o “Pai Nosso”, eu ensinava o terço. Eu falava sobre a vida de Jesus. Que Jesus sofreu por nós, que nós não devemos ser mal. Eu ensinava, eu falava a religião como eles. (Maria Odete Vieira dos Santos, 2013).

Os ensinamentos religiosos eram incorporados junto ao conjunto de saberes a serem inculcados nos alunos. Muito embora o regime republicano preconizasse a separação do

Estado e da Igreja, a prática proselitista da catequese dentro das escolas públicas brasileiras foi um denominador comum à época. Como relevou Maria Eleotério: “Eu quando era aluna aprendi o Catecismo e quando professora, ensinei. O Catecismo perguntava: – ‘Quem é Deus?’ – ‘Deus é um espírito infinitamente perfeito, criador do céu, da terra e de tudo quando nela existe’. – ‘Onde está Deus?’ – ‘Deus está no céu, na terra e em todos os lugares que se chama por ele’” (Maria José de Carvalho Eleotério, 2013). Conforme a constituição de 1891 e depois dos ideais da Escola Nova¹⁰⁸, sobretudo a partir de 1930, o ensino religioso só poderia/deveria ser ministrado apenas em alguns estabelecimentos específicos, como, por exemplo, nas escolas de cunho religioso confessional e não mais naquelas mantidas pelo Poder Público. Contudo, à revelia da lei houve a manutenção dos feriados religiosos que se contrapunham aos princípios republicanos da escola laica. Assim, a descontinuidade entre o dito e o prescrito é claramente evidenciada pelas narrativas de quem viveu no interior da escola. Vale ressaltar que os atos religiosos estavam intimamente relacionados aos atos cívicos no cotidiano escolar. A Figura 38 mostra o hasteamento da bandeira do Brasil:

Figura 38 – Hasteamento da bandeira do Brasil em uma escola rural



Fonte: Acervo fotográfico do historiador Luiz Antônio Barreto.

¹⁰⁸ No manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a laicidade tem como objetivo desatrelar a escola de qualquer credo religioso.

Eis a imagem congelada das escolas rurais em dias festivos, em momentos excepcionais, que parece ter sido eleita por Acrísio Cruz para retratar solenidades da escola primária rural em Sergipe. A imagem acima retrata a escola rural pelo lado externo e o conjunto de seus alunos e corpo docente em poses nada espontâneas. Em várias dessas o professor Acrísio Cruz deixou-se fotografar entre os escolares. Os alunos encontravam-se sempre enfileirados, permanecendo de pé, com os braços rigidamente estendidos ao longo do tronco, obedecendo a um ordenamento hierárquico. Na concepção de Barros (2005, p. 112): “As fotos oficiais também remetiam a eventos solenes – desfiles, homenagens, formaturas, visitas de personalidades, datas cívicas”. Neste caso, em específico o hasteamento da bandeira foi eleito para ser lembrado no preto e branco do papel fotográfico. A professora Maria Lima Santos Aragão narrou sobre o hasteamento da bandeira e outros rituais que compunham o cotidiano na Escola Rural São Mateus da Palestina, município de Gararu, localizado no Alto Sertão sergipano:

[...] antigamente na semana de sete de setembro, todos os dias a gente hasteava a bandeira, cantava o hino nacional. Era na chegada e na saída. Outra coisa, meus alunos não entravam na sala de aula pra gente não fazer uma oração. Na entrada e meio dia, todos os dias cantava o hino nacional e hoje é difícil um aluno saber cantar o hino nacional. Eu acho o cúmulo isso. (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

As datas festivas auxiliariam os alunos a internalizarem valores considerados importantes; na desenvoltura ao expressarem-se em público, no recebimento de críticas e de reconhecimento, assim como a convivência dentro de certos códigos sociais, que, por sua vez, introduzem o conceito de renovação pedagógica apregoada no período (CARVALHO, 2003). Assim, as comemorações cívicas estão diretamente ligadas ao momento político pelo qual passava o país, em que se enfatizava a necessidade de identificação do povo com o sentimento de patriotismo e civismo mediante a internalização de valores e normas de conduta a serem seguidas regularmente. A professora Maria José de Carvalho Eleotério também contou sobre as comemorações cívicas na Escola Rural Sapé, município de Itaporanga D’Ajuda, território da Grande Aracaju:

Nós fazíamos o sete de setembro na roça. Eu organizava os meninos em filas, nenhum deles podia sair. Eu também não gostava de filas tortas, eles [os alunos] não podiam conversar. Era com tambores [...] Tudo com a bandeira nacional... Convocava uma [aluna] com a bandeira, outra segurando de um lado a outro... E ali marchando [narra cantando] – “Já podeis da pátria filhos. Ver contente a mãe gentil; Já raiou a liberdade no horizonte do Brasil.

Já raiou a liberdade...” O hino nacional... As meninas olhem [levanta a mão na altura do peito, na posição de sentido] e os meninos olhem [bate continência]. Está vendo? Todo mundo quando começava o hino nacional... [narra cantando] – “Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico do brado retumbante...” [canta com a mão em posição de continência] Ensinava o hino da bandeira, [narra cantando] – “Salve lindo pendão da esperança! Salve símbolo augusto da paz! Tua nobre presença lembrança...” Hoje não faz, ninguém ensina um hino, não... (Maria José de Carvalho Eletério, 2013).

Pelas narrativas das professoras podemos vislumbrar um contingente de alunos perfilados e organizados conforme uma disposição militar uniformizada. Neste caso, é oportuno conjecturar que o desfile cívico permitia que as escolas rurais projetassem para a comunidade os ritos patrióticos das escolas rurais, ao mesmo tempo em que corpos exibiam uma demonstração pública de ordem, seguindo uma lógica política que os perfilava. Na análise de Ribeiro e Souza (2012) a distribuição dos corpos escolares, alinhando-os em fila a partir do ato de marchar, marca a incorporação de valores militares na cultura escolar. Neste sentido, a escola primária rural cumpriu um papel fundamental, ou seja, para além dos conteúdos escolares, tinha um conjunto de valores e condutas a disseminar e a internalizar tanto por professores(as) como pelos(as) alunos(as). Deste modo, as comemorações cívicas evidenciavam a presença do Estado como organizador da educação nacional.

A permanência das comemorações no calendário indica também quais os valores sociais a serem mantidos e regularmente homenageados por professores e alunos. O calendário exprime, desta forma, a regularidade das atividades educativas, e também determina e seleciona as datas a serem festejadas, indicando o que deve ser lembrado. Segundo Ávila (2013b), as festividades escolares são vivenciadas conforme os valores e crenças de cada localidade e a organização do tempo escolar condicionada, também, pelo modo de apropriação do que fora determinado pelo calendário oficial. A presença das comemorações cívicas e religiosas no calendário escolar apresenta também estreita relação com a organização do tempo social. Outro elemento que compunha os desfiles cívicos eram os uniformes escolares. Nas palavras da professora Maria Lima Santos Aragão os uniformes da Escola Rural São Mateus da Palestina, município de Gararu, localizado no Alto Sertão sergipano, se constituíam da seguinte maneira:

A farda masculina era calça azul e camisa branca. Tinha uns que a gente colocava o escudo o “E” o “R” de escola rural. Teve um ano que era feito à mão, não na máquina. Fazia aqueles desenhinhos. Essa farda que eu falei, eram as camisas dos meninos e a blusas das meninas. Era xadrezinha azul, saia plissada e todas as calças eram azuis. Outro ano era assim uma

jardineira. Feito assim, um botãozinho, aqui é a jardineira. Só com uma blusinha comum, própria. (Maria Lima Santos Aragão, 2012).

Era assim o uniforme adotado pela Escola Rural São Mateus da Palestina. Segundo Ribeiro e Souza (2012, p. 207): “[...] o uniforme escolar se constitui artefato que disciplina, normatiza condutas e corpos e concorre para homogeneizar o espaço escolar”. Pelas narrativas trazidas aqui, podemos perceber que o uso dos uniformes evidencia a ampliação e consolidação de um modelo de controle, mais elaborado e sistemático sobre as alunas da escola rural, pois os alunos eram logo identificados como tais. Neste sentido, o uniforme escolar faz parte do grande “tronco” da cultura escolar. Pois é um artefato obrigatório que permeia as instituições educativas, por entre cores, combinações e escudos que conferem identidade institucional.

Ao adentrarmos no cotidiano da escola primária rural, nos deparamos com um conjunto de normas e práticas exercidas em seu interior. Neste sentido, mesmo que políticos, educadores e intelectuais agissem com a intenção de criar programas de ensino e metodologias específicas para a escola rural, os agentes escolares permaneceram exercendo suas práticas cotidianas calcadas em suas experiências vividas, talvez tais inovações sequer foram conhecidas pelos(as) professores(as) nas escolas rurais, localizadas nos lugares mais longínquos do estado de Sergipe. Assim, o ensino baseado na verbalização dos conteúdos, o uso de castigos físicos, o ensino religioso baseado na fé católica, entre outros aspectos aglutinados em torno do termo “tradicional”, foram mantidos no cotidiano escolar.

6 IMAGENS PERCEBIDAS

O historiador é um sonhador do dia seguinte: um narrador do seu sonho. Acordado, esse sonhador se torna historiador – ele se lembrará do que sonhou e fará a narrativa do sonho. Este, o sonho, assim como o vivido, é noturno, desconhecido, repleto de camadas profundas do passado. A narrativa se dá no dia seguinte e será a organização do sonho/vivido [...] A narrativa será sempre refeita, reescrita, reelaborada, resignificada. Cria-se, então, uma ‘verdade histórica caleidoscópica’. (REIS, 2007, p. 19-20).

O caleidoscópio enquanto metáfora histórica fez-nos perceber imagens que aqui se formaram pelos fragmentos do tempo histórico. Neste sentido, a sucessão de sensações e experiências vividas sobre um tempo que aqui foi lembrado e interpretado nos fez compreender as configurações da escola primária rural em Sergipe. Neste trajeto percebemos que tais configurações resultam de diferentes aspectos relacionados às iniciativas governamentais em instituir o ensino primário rural e a forma como a população rural interagiu com a escola.

Com efeito, acreditamos que a entrada na escola rural pelos interstícios abertos através dos documentos oficiais e narrativas de seus(as) antigos(as) professores(as) proporcionaram um encontro do leitor com diversas pessoas e cotidianos, para além de apreender as especificidades que constituem as memórias e os documentos. Deste modo, são pelas peculiaridades encontradas na escola rural no estado de Sergipe que destacamos as diferenças regionais, as particularidades do estado, evitando assim o uso de Brasil enquanto um todo homogêneo.

Neste sentido, queremos deixar aqui as imagens percebidas. Dentre as primeiras, visualizamos um quadro social sergipano marcado pelo descaso do poder público em relação ao “homem pobre rural”, com instrumentos ultrapassados no trabalho agrícola e condições impróprias de salubridade das moradias. Com isso, se aglutinaram outros problemas sociais, a exemplo, o êxodo rural, a escassez de recursos médicos, sanitários e higiênicos, a carência de rodovias e estradas, entre outras expressões da precariedade econômica, política e social.

As experiências dos(as) professores(as) nos deixam ver marcas do abandono, isolamento e esquecimento dos poderes públicos. Uma vez que as iniciativas do Estado se traduziam em ações que, grosso modo, não atenderam ao conjunto de necessidades do meio rural, pois pelas narrativas podemos conjecturar que no início do século XX houve um abandono dessas populações rurais, que permaneceram desassistidas, afastadas das melhorias

educacionais, uma vez que os investimentos públicos concentraram-se no modelo de urbanização que emergia no país, naquele período. Contudo, as escolas rurais desempenharam, neste aspecto, em que pese à precariedade de suas instalações e da formação de seus professores, importante papel na institucionalização do ensino primário em Sergipe.

Outra imagem percebida foi o movimento de expansão das escolas rurais em Sergipe. A partir da redemocratização do país, em meados da década de 1940 e durante a década de 1950, que foi implementado no estado um conjunto expressivo de políticas para a educação rural, abarcando o ensino primário regular e a formação de professores rurais. Foi mais precisamente entre os anos de 1947 e 1951 que foram edificadas 218 escolas primárias rurais, número considerado significativo em relação à extensão territorial do estado. Esse foi um período de grande expansão do número de unidades escolares e matrículas, atingindo patamares sem precedentes até então na história do estado de Sergipe.

No entanto, tal movimento não foi fruto apenas de iniciativas do governo local, mas descendeu de uma política nacional e internacional, liderada no Brasil pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, financiado e gerenciado pelo Inep. Destaca-se não somente o aumento das oportunidades educacionais no meio rural, como também experiências de escolas tipicamente rurais e instituições e programas de formação de professores rurais. Neste sentido, as iniciativas do Estado brasileiro em fazer expandir a escola primária rural estavam longe de representar, pura e simplesmente, o posicionamento de alguns políticos. Tal movimento estava intencionado em construir um novo homem e uma nova sociedade por intermédio da escola rural. Um dos expoentes desse movimento em Sergipe foi o governador José Rollemberg Leite, político que se apropriou de um conjunto de referenciais estrangeiros em circulação nos Estados Unidos.

Não podemos dizer que a educação rural tenha se apagado do debate sobre a educação primária em Sergipe no pós 1952, mas é preciso reconhecer que os pressupostos do ruralismo ganharam uma proeminência notável no governo de José Rollemberg Leite, o que implicou em iniciativas de moldar a escola primária em conformidade com o meio para a proposição de uma escola de caráter especificamente rural, ou seja, com desígnios, infraestrutura, programas de ensino e professores especializados que pudessem criar nas crianças uma nova mentalidade agrícola, isto é, o apreço pela vida rural compreendendo a importância da atividade agrícola para o desenvolvimento econômico e social do estado de Sergipe.

Entretanto, o rumo do governo brasileiro para a educação rural tomou outro norte depois de 1952 dando preferência à extensão rural. Ainda não sabemos bem como esse movimento ocorreu no estado de Sergipe. De fato, houve um redimensionamento, mas em

plano nacional. Contudo, os governos do estado de Sergipe continuaram investindo na escola primária rural, pelo menos nos três governos posteriores. Faz-se necessário, portanto, estudos mais aprofundados sobre os anos seguintes.

Outra especificidade foi o ensino tipicamente rural difundido em Sergipe, com a tentativa de introduzir na rede de ensino primário um modelo de escola rural característica para o meio. No estado de Sergipe, o “Ensino Típico Rural” foi ministrado em três diferentes tipos de escolas primárias: a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas” – Escola Rural Maximino Maciel; os grupos escolares rurais; e as escolas típicas rurais. Estas últimas se constituíam em escolas que deveriam ter um terreno de no mínimo 10.000 (dez mil) metros quadrados destinados para as práticas de cultivo de hortaliças. O prédio escolar deveria comportar uma sala de aula, um pátio para recreio e uma residência para professora. Vale ressaltar que o modo como essas escolas tipicamente rurais foram adotadas em cada estado brasileiro ainda requer maior número de investigações.

As ideias e iniciativas para criação da mentalidade agrícola, sobretudo pela formação de professores nas escolas normais rurais, se esbarraram nas permanências e resistências que estiveram relacionadas à forma como os sujeitos escolares recepcionaram das proposições ditadas oficialmente, uma vez que houve tensões entre as normas impositivas do Estado e a ação dos sujeitos, mediadas pelas condições de um e de outro dentro do processo de renovação escolar. Olhando para estas imagens, nos deparamos com um denominador comum, a dificuldade em transformar a mentalidade da população rural. Haja vista que existia uma tensão permanente entre aquilo que a população desejava e esperava da escola e o caráter civilizador da escola. Percebemos aqui que as iniciativas de políticos, educadores e intelectuais não conseguiram alcançar o objetivo proposto, uma vez que a comunidade rural possuía suas próprias concepções em relação à escola.

Por fim, se por um lado o professor leigo é uma das expressões da precariedade na educação, por outro ele foi quem educou gerações. Tal fato estava intimamente ligado à interferência da política local na nomeação dos(as) professores(as) leigos. Contudo, eram eles que representavam a presença do poder público na comunidade rural, pois por mais precária que fosse sua formação, eram portadores de saberes que iam para além do conhecimento empírico no meio rural. Neste sentido, o fazer-se professor rural não está dissociado das condições sociais, materiais, intelectuais do tempo e lugar, uma vez que os professores são possuidores de histórias, individualidades, experiências, nomes, identidades.

Deixamos aqui, então, nossas últimas palavras, que outras interrogações poderão surgir acerca das configurações da escola primária rural em Sergipe. Esta reflexão pode,

portanto, contribuir para estudos posteriores, incluindo os de perspectiva comparada. Com isso esperamos que o presente estudo possa levantar problemas de pesquisa relevantes para pensar a temática da escola primária rural em termos de uma história comparada da educação e viabilizar a interlocução e o debate com a historiografia educacional, inclusive com países da América Latina¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Civera (2011), Ocampo López (2005) e López (2007) alertam para o exercício da comparação entre as experiências de educação rural desenvolvidos nos países da América Latina, sobretudo no México. Vale ressaltar que outros pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre a história da educação rural, no circuito latino-americano, a saber: Bittencourt (2011) na Bolívia; Lionetti (2011) e Ascolani (2007) na Argentina; Santos (2014) no Uruguai; Ríos (2007) na República Dominicana, entre outros.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. **História oral**, v. 15, n. 2, p. 159-166, jul./dez. 2012.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004b.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004a.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **História e memória da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 278-295.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carneiro de; CARNEIRO, Josefa Pereira dos Santos. Formação de professores para as escolas rurais em Sergipe 1947 a 1951. In: 6º ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE) – 7º FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (FOPIE). **Anais...** v. 4 (11 a 17 de jun. de 2013). – Aracaju: UNIT, 2013.

ALVES, Nilda. O tempo em escolas rurais do Distrito Federal. In: MIGNOT, Ana Christina Venâncio; FERNANDES, Rogério (Org.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, 2008. p. 191-217.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **A educação de jovens e adultos e os jovens do “último turno”**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação do UFF. Niterói: [s.n.], 2004. Disponível em: <www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1/tese.pdf>. Acesso em: 9 set. 2015.

ANDRADE, Flávio Anício. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 43, p. 93-108, 2014.

ARAGÃO, Milena; TIMM, Jordana Wruck; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; KREUTZ, Lúcio. “Botava as orelhas de burro na cabeça...”: da dor física à dor moral: os castigos escolares e o processo civilizador. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**. Vitória/ES. v. 19, n. 38, , jul./dez. 2013, p. 11-34.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. In: **Conjectura**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2012, p. 17-36.

ARAÚJO, Jaqueline Veloso Portela de. **Ruralismo pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX**: o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação. 217f. Tese (Doutorado) –, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2012.

ASCOLANI, Adrián. Las Escuelas Normales Rurales en Argentina, una trasacción entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginário e cambio socioeconómico agrario (1900-

1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **A escola no tempo: a construção do tempo em escolas isoladas (Florianópolis - 1930-1940)**. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Do respeito à obediência, da palmatória à diversão: escola primária rural no estado de Pernambuco (1940). In: **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 3, n. 9, p. 7-21, mai./ago. 2013b.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921 – 1952): uma abordagem comparada**. 215f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013a.

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

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952 – 1963)**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

BARRETO, Luiz Antônio. **Acrísio Cruz antologia**. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

BARRETO, Luiz Antônio. **Personalidades sergipanas**. Aracaju: Typografia Editorial, 2007.

BARRETO, Luiz Antônio. **Volta Seca, o Cangaceiro (sergipano) de Lampeão**, 2009. Disponível em:

<http://www.infonet.com.br/luisantoniobarreto/ler.asp?id=83094&titulo=Luis_Antonio_Barreto>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; SILVA, Rony Rei do Nascimento. “Os alunos aprendem mais”: Assim era justificada a supremacia do método sintético na escola primária no Médio Sertão Sergipano (1930-1961). In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - Percursos e Desafios na História da Educação Luso-brasileira**. Curitiba, 2014.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; MESQUITA, Ilka Miglio de; SILVA, Rony Rei do Nascimento. Composição de si e do outro: memórias da vida na escola pelo cordelista Luiz Cardoso de Andrade. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16, supl. Espec., p. 277-303, dez./2012.

BARROS, Armando Martins de. Álbuns fotográficos com motivos escolares. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da educação em perspectiva – ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Uberlândia: Edufu, Campinas: Autores Associados, p. 117-132, 2005.

BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. In: Princípios Gerais da Administração Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – Unesp, 2005. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 14 out. 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).

BERGER, Miguel André. O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, n. 36, p. 165-173, jul./dez. 2011.

BISPO, Alessandra Barbosa. **A educação da infância pobre de Sergipe: a Cidade dos Menores “Getúlio Vargas” (1942 – 1974)** 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2007.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte. La influencia social de la división histórica de lo rural y de lo urbano en la organización de la educación boliviana. **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 32-49.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRITO, Ana Maria de Plech de. **Didática**. Aracaju: Unit, 2015.

CAMELO, José Vieira Filho. **Lampião, o sertão e a sua gente**. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, PUC, 1992.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 39, p. 207-224, jan./abr. 2011.

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

CUNHA, Adriana Mendonça; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Robert King Hall, o INEP e as escolas rurais do estado de Sergipe. In: X CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. PERCURSOS E DESAFIOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LUSO-BRASILEIRA, **Anais...** Curitiba, 2014.

CUNHA, Adriana Mendonça. Notas iniciais sobre Robert King Hall e as missões culturais norte-americanas no Brasil (1940 – 1950). **Boletim Historiar**, n. 10, jul. /ago. 2015, p. 13-19.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Preces, cânticos, louvores: um ritmo para a construção do calendário escolar. In: **O tempo na escola**. MIGNOT, Ana Christina Venâncio; FERNANDES, Rogerio (Org.). 1. ed. Porto: Profedições, 2008. p. 139-152.

DALCIN, Talita B. Os castigos corporais nas escolas domésticas e isoladas do Paraná no século XIX: disciplina e controle dos corpos. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Anais...** Natal/RN, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

DIAS, Amália. **Entre laranjas e letras**: processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaçu (1916 – 1950). Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e políticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves; Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, 2000.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Ed.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2010. p. 17-32.

FONSECA, Henrique de O. Políticos rurais: uma perspectiva na educação. In: ENCONTRO MEMORIAL DO ICHS, 2., 2009, Mariana. **Anais**: nossas letras na história da educação. Mariana: Ed. da Universidade Federal de Ouro Preto, 2009. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/h554.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

FREITAS, Anamaria G. Bueno de. **Vestidas de azul e branco**: um estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920 – 1950). São Cristóvão: Grupo de Estudos em História da Educação/NPGED, 2003.

FURTADO, Alessandra Cristina; MOREIRA, Kênia Hilda. Professores leigos em escolas rurais primárias no sul de Mato Grosso (1930 – 1970). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de outubro de 2015.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva. 1999.

GIL, Natália. Excelência escolar, decisões políticas e as estatísticas de educação. In: GIL, Natália; ZICA, Matheus da Cruz; FARIA FILHO; Luciano Mendes (Org.). **Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Mazza Edições, v.1, p. 35-51, 2012.

GIL, Natália. Os limites das estatísticas educacionais por aqueles que as produziram. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais: o ensino e a pesquisa em história da educação**. Vitória: SBHE, 2008. Disponível em CD Rom.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

LIMA, José Rivadálvio. **Cinquentenário do Colégio Murilo Braga**. Aracaju: J. Andrade, 2002.

LIMA, Maria Diana de Andrade. **A escola típica rural em Pernambuco: arquitetura, espaço escolar e proposta pedagógica (1940 – 1960)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História da escola rural e poderes locais: Uberlândia/MG, Brasil, 1930 a 1960. In: ADÃO, Áurea; MAGALHÃES, Justino (Org.). **História dos municípios na educação e na cultura: Incertezas de ontem, desafios de hoje**. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p. 197-223, 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em Uberlândia (1933 – 1959). In: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia – UFU, n. 5, jan./dez. 2006.

LIONETTI, Lucía. La escolarización en la campaña bonaerense: un campo de disputas en la conformación del poder social (1850-1875). **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, v. 15 n. 35 Set./dez. 2011, p. 50-73.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; ASSIS, Danielle Angélica de. Poetas de seus negócios: professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). In: **Cadernos de História da Educação**. v 12, n. 1. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia. – jan./ jun. 2013.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2007.

LÓPEZ, Oresta. Representaciones, Prácticas Educativas y Mediación Cultural de las Maestras Rurales Mexicanas en contexto posrevolucionario (1920-1940). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo, memória e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal Rural do Brasil: A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte/CE (1934 – 1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

MENDONÇA, José Antônio Nunes. **A educação em Sergipe**. Aracaju: Livraria Regina Ltda., 1958.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930 – 1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 14, n. 1, abril 2006, p. 88-113.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Extensão rural e a hegemonia norte-americana no Brasil. In: **História Unisinos**. v. 14, n. 2, maio/ago. 2010.

MESQUITA, Ilka Miglio de; BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro; SILVA, Rony Rei do Nascimento. O coser das memórias de aluna, de operária e de professora na roça: as experiências de Luzia Honória dos Santos. **História oral**, v. 16, n. 2, p. 101-127, jul./dez. 2013.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná 1946 – 1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista do Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

MONARCHA, Carlos. **Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica & utopia nos anos 1920 – 1930**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933 – 1968)**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciência, Marília, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876 – 1994. São Paulo: Unesp, 2000.

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, n. 2 (29), p. 77-106, maio/ago. 2012.

NERY, Ana Clara Bortoleto; STANISLAVSKI, Cleila de Fátima. A civilização no meio rural: o livro de leitura como instrumento modernizador. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 15, p. 100-126, 2011.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira (verbete). In: FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. **Dicionário de educadores no Brasil** – Da colônia aos dias atuais. Brasília: MEC/INEP; Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OCAMPO LÓPEZ, Javier. José Vasconcelos y la educación mexicana. **Rhela**, México, v. 7, p. 137-157, 2005.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, 2005.

PAIXÃO, Joelina Alves da. **Tentativa de Serviço Social na “Cidade dos Menores Getúlio Vargas”**. Aracaju: Escola de Serviço Social de Sergipe. Trabalho de Conclusão de Curso. 1959.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; ANDRADE, Terezinha. A utopia que brota do campo: a Educação Rural em Minas Gerais (1949 – 1971). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. A crise da educação brasileira: Problema da educação rural (São Paulo, década de 1930). **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 15, p. 74-99, 2011.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. A era das escolas rurais primárias na Paraíba (1935 a 1960). In: SCOCUGLIA, Antonio Celso; MACHADO, Charliton José. (Org.). **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas/SP: Autores Associados, 2006, p. 133-159.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira; SILVA, Evelynne Nathaly Cavalcanti de Araújo; BURITY, Luiz Mário Dantas. Grupos escolares e escolas rurais na Paraíba estadonovista (1937-1945). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 54, p. 172-188, dez 2013.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. **O tempo nas classes multisseriadas do meio rural: identidades e subjetivação na construção do tempo escolar**. São Luís, ago. 2010. DVD-ROOM.

PINHO, Larissa Assis. A pesquisa sobre educação rural em Congressos de História da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. **Anais: o ensino e a pesquisa em história da educação**. Vitória: SBHE, 2008. p. 1-15. Disponível em CD Rom.

PINHO, Larissa Assis. Campanha Nacional de Educação Rural: construindo o imaginário acerca do homem do campo e sua educação (Minas Gerais/1952 – 1963). In: **IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais** – Juiz de Fora, 2007.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

REZENDE, Cacia Valeria de. **Educação no sertão: memórias e experiências das professoras no alto sertão sergipano (1950 – 1970)**. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes – Unit, Aracaju, 2014.

RIBEIRO, Ivanir; SOUZA, Luani de Liz. *Corpos escolares, leitura e imagens: o uniforme escolar na Escola Técnica Federal de Santa Catarina – 1964 a 1985*. In: SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY Marília Gabriela (Org.). **Objetos da escola: espaços e lugares de construção da cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012.

RÍOS, Juan Bernardo Alfonseca Giner de los. *Las maestras rurales del Valle del Cabao 1900-1935. Un acercamiento a los espacios de la enseñanza femenina en sociedades campesinas e agroexportación*. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural**. Teresina: EDUFPI, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1987.

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

SANTOS, Limber Elbio. *Programa único o diferenciado: especificidad curricular de la escuela rural uruguaya*. **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 43, p. 33-48, 2014.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos, (2011-1926)** – São Cristóvão: Editora UFS, 2013.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. *Retratos da modernidade: os grupos escolares de Sergipe como ícones da modernidade*. **Revista Eletrônica Cadernos de História**, Ouro Preto, dezembro de 2009, p. 65-83.

SCHELBAUER, Analete Regina. *Da roça para a escola: Institucionalização e expansão das escolas primárias rurais no Paraná (1930 – 1960)*. **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 43, p. 71-91, 2014.

SCHELBAUER, Analete Regina; GONÇALVES NETO, Wenceslau. *Ensino primário no meio rural paranaense: em foco as escolas de trabalhadores rurais e de pescadores entre as décadas de 30 e 50 do século XX*. In: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia – EDUFU, v. 12, n. 1, jan./jun. 2013.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da. *Objetos em viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870 – 1920)*. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas/SP, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; JESUS, Camila Mendes de; KINCHESCKI, Ana Paula de Souza. *Cultura Material da escola em mensagens presidenciais: entre o dito e o não dito (Santa Catarina –1874 a 1930)*. **Saeculum – Revista de História** [22]; João Pessoa, jan./ jun. 2010.

SOUSA, Clotildes Farias de. **“Por uma patria de luz, espirito e energia”**: a Campanha da Liga Sergipense contra o Analfabetismo (1916 – 1950). 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão, 2004.

SOUZA, Josefa Eliana. Nunes Mendonça: um escolanovista sergipano. In: **I Congresso Brasileiro de História da Educação** – Educação no Brasil: História e Historiografia. Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.) **História da educação**: processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Perspectiva para o estudo histórico da escola primária rural no estado de São Paulo no período entre as décadas de 30 e 60 do século XX. In: **Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação** - Percursos e Desafios na História da Educação Luso-brasileira. Curitiba, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, jan./abr. 2013, p. 61-81.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTA, Marcus Levy (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. História dos professores rurais no Brasil: formação e profissionalização (1930 – 1970). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Matrizes interpretativas e internacionalização. **Anais...** Maringá, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da Escola Primária Graduada no estado de São Paulo, 1890 – 1910; São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931 – 1947). **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 43, p. 9-28, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Representações, práticas de escolarização da infância na zona rural. **História da Educação - RHE**, Porto Alegre, n. 43, p. 9-11, 2014.

SOUZA, Rosa Fátima de; MORAES, Agnes Iara Domingos. O “Ensino Típico Rural”: contribuições para a historiografia d educação rural no Brasil. **Revista Eletrônica Documento/Monumento**, Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, v. 15, n. 1, set/2015, p. 277-304.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 528, 3 v., 1987.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Unesp – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Civilizar, regenerar e higienizar**: a difusão da pedagogia moderna em Sergipe: a contribuição de Helvécio de Andrade (1913 – 1935). São Cristóvão. UFS. 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário S. Genta. Sud Mennucci (verbete). In: **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/ Inep, 2002, p. 465-466.

VICENTINI, Paula Perin; GALLEGO, Rita de Cássia. Escolas primárias urbanas e rurais: um estudo dos debates acerca de suas especificidades na organização do sistema de ensino paulista (1890 – 1945). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. A Educação e seus sujeitos na história. 4, 2006, Goiás, **Anais...** Goiânia, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIVIANE, Maria Luciana; GIL, Natália de Lacerda. A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 15, p. 147-170, 2011.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M.L.I.S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas. Na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, 2013, pp. 90-98-312.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas normais rurais do sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: SBHE/UFU, 2006.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural do Rio Grande do Sul: contexto e funcionamento. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. A docência e as instituições escolares: pautas das políticas culturais para educação rural. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

ZARTH, Paulo Afonso. Entre a tradição e a inovação: as primeiras instituições de ensino e tecnologia para o campo no Rio Grande do Sul. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí/RS: Unijuí, 2007.

FONTES DOCUMENTAIS

ANDRADE. Luiz Cardoso. **História da vida de Luiz Cardoso de Andrade**. Itabaianinha/Sergipe: Gráfica rápida, 2000.

BRAGA, Murilo. Plano para desenvolvimento do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 496-508, mar./abr. 1946.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil**: 1952. Rio de Janeiro: IBGE, 1953. ano 13.

BRASIL. **Anuário estatístico do Brasil**: 1958. Rio de Janeiro: IBGE, [1959]. ano 20.

BRASIL. **Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro, 1954. v. II, p. 184-193.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em de 10 de novembro de 1937. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 18 de setembro de 1946. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1979.

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

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>.
Acesso em: 21 maio 2015.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1948). **Novos prédios escolares para o Brasil**. Rio de Janeiro: Inep, 1948, Boletim nº. 40.

CRUZ, Acrísio. O problema das construções escolares (1966). In: BARRETO, Luiz Antônio. **Acrísio Cruz Antologia**. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2006.

DUTRA, Eurico Gaspar. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República. Eurico Gaspar Dutra na abertura da sessão legislativa (1947). In: BRASIL. **A educação nas mensagens presidenciais (1890 – 1986)**. Brasília Inep, vol. 1, p. 155-163.

ENTREVISTA do Ministro da Educação e Saúde sobre a situação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 21, p. 492-495, mar./abr. 1946.

ESTADO DE SERGIPE. **Diário Oficial do Estado de Sergipe**. 8 de janeiro de 1948.

ESTADO DE SERGIPE. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente da República Dr. Getúlio Vargas – pelo Interventor Federal do Estado de Sergipe, Coronel Augusto Maynard Gomes referentes às atividades da administração sergipana, durante o ano de 1942. p. 83.

ESTADO DE SERGIPE. **Relatório do Curso de formação de professores rurais.** 1950.

HALL, Robert King. Educação Rural: tópicos para estudo e análise. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos.** Inep: Rio de Janeiro, maio-agosto. 1950b.

HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos.** Inep: Rio de Janeiro, janeiro-abril. 1950a.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A educação rural no México.** Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Ministro da Educação e Saúde, Dr. Simões Filho. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, dez. 1951.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação.** São Paulo: Piratininga, 1934. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

MENNUCCI, Sud. **Discursos e Conferências Ruralistas.** São Paulo: [s. n.], 1946. 224 p.

O ENSINO Primário em Sergipe. In: LOURENÇO FILHO (Org.). **O ensino primário no Brasil** (através dos comunicados do Ministério da Educação). São Paulo: Melhoramentos, 1934, cap. XXI, p.175-182. (Bibliotheca de Educação, v. XXI).

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 7 de setembro de 1930, por Manuel Correia Dantas em 1935.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1930.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 7 de setembro de 1935, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho em 1935.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1935.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 7 de setembro de 1936, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho em 1936.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1936.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa, em 7 de setembro de 1937, pelo Dr. Eronides Ferreira de Carvalho em 1936.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1937.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1948, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1948.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1949.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1950, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1950.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951, pelo Dr. José Rollemberg Leite, governador do estado de Sergipe.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação. 1951.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Arnaldo Rolemberg Garcez, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1952.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1952.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Arnaldo Rolemberg Garcez, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1953.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1953.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1956.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1956.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1957.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1957.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Leandro Maynard Maciel, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1958.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1958.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Luiz Garcia, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1959.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1959.

SERGIPE. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa apresentada por Luiz Garcia, por ocasião da abertura da sessão ordinária de 1960.** Aracajú: Imprensa Oficial, 1960.

SERGIPE. **Relatório Anual apresentado ao Governo Interventorial pelo Dr. Helvécio de Andrade, diretor geral, em 1931.** Aracajú: Diretoria Geral da Instrução Publica e Normal. Relatório Anual/Empreza Typographica d'O Luctador, 1931.

SERGIPE. **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Interventor Federal Coronel Augusto Maynard Gomes pelo Diretor Geral do Departamento de Educação pelo Dr. José Rollemberg Leite, 1943.** Aracajú: Diretoria Geral Do Departamento de Educação, 1943.

TORRES, Alberto. **A organização nacional.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1914.

TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. Introdução: Resultados da Estatística Educacional. In: **O ensino primário no Brasil** (através dos comunicados do Ministério da Educação). São Paulo: Melhoramentos, 1934. (Bibliotheca de Educação, v.21).

TEIXEIRA DE FREITAS, Mário Augusto. O ensino primário brasileiro no decênio 1932-1941. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 261-320, jan./mar. 1946.

FONTES ORAIS

ANDRADE, Etemízia Ramos Batista. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. São Cristóvão, 22 fev. 2013.

ARAGÃO, Maria Lima Santos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Cássia Valéria de Rezende. Gararu, 19 jul. 2012.

BARRETO, Maria de Lurdes. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Nossa Senhora de Aparecida. 17 abr. 2013.

BISPO, Acinete Almeida. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Joaquim Francisco Soares Guimarães e Rony Rei do Nascimento Silva. Umbaúba, 17 de ago. 2012.

CERQUEIRA, Laudicéia Rodrigues. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva e Laísa Dias Santos, Arauá. 07 jun. 2011.

ELEOTÉRIO, Maria José de Carvalho. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Itaporanga D'Ajuda, 14 jan. 2013.

FONTES, Josefa de Andrade. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Santa Luzia Itanhý. 15 out. 2015.

FREITAS, Maria José Santos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Maria F. dos Santos e Vivia Santos Santana. Telha. 27 ago. 2012.

MENESES, Maria Alaíde de. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Ribeirópolis. 02 de abr. 2013.

MENEZES, Maria Dagmar. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Cacia Valeria de Rezende. Nossa Senhora da Glória, 05 de jul. 2012.

MOURA, Angelino Pereira de. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Feira Nova. 07 mai. 2013.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Entrevista temática.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva e Laísa Dias Santos, SEGRASE, Aracaju. 16 set. 2014.

OLIVEIRA, Valdete Alves. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Cacia Valeria de Rezende. Aracaju. 05 de jul. 2013.

REIS, Elienalda de Souza. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva e Laísa Dias Santos, Indiaroba. 21 jul. 2011.

SANTOS, Maria Ducineia Souza. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony rei do Nascimento Silva. Feira Nova. 07 de maio de 2013.

SANTOS, Odete Vieira dos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva. Aquidabã, 10 mai. 2013.

SANTOS, Raimunda Alves dos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva e Laísa Dias Santos. Poço Verde. 30 nov. 2012.

SANTOS, Rosalina Venceslau dos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Luzianne dos Santos. Macambira, 10 abr. 2013.

SILVA, Maria do Carmo Fontes da. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Rony Rei do Nascimento Silva, Laísa Dias Santos e Luzianne dos Santos. Riachão do Dantas. 09 out. 2012.

SILVA, Maria Lizete Araújo da. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Luzianne dos Santos. Japaratuba. 10 ago. 2013.

SILVA, Maria Luiza Barbosa da. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Cacia Valeria de Rezende. Poço Redondo, 19 jun. 2011.

SILVEIRA, Maria Lita. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Joaquim Francisco Soares Guimarães e Rony Rei do Nascimento Silva. Umbaúba, 09 de ago. 2012.

TELES, Josefina Sotero Santos. **Relato oral sobre sua história de vida.** Entrevista concedida a Laísa Dias Santos e Luzianne dos Santos. Rosário do Catete. 24 abr. 2013.

MÚSICAS

GONZAGA, Luiz; ASSARÉ, Patativa. **A Triste Partida**, 1964. Site oficial do artista “Luiz lua Gonzaga”. Disponível em: <<http://www.luizluagonzaga.mus.br/>>. Acesso em: 24 ago. 2015.