

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS RURAIS: O CURSO NORMAL RURAL DE CANTAGALO (1952-1962)

Luiz Fernando Conde Sangenis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

Marcela Loivos Considera
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

RESUMO

O Curso Normal Rural de Cantagalo, único no gênero, em todo o Estado do Rio de Janeiro, foi criado em 1952, durante o governo de Ernani do Amaral Peixoto. Teve uma vida breve, funcionando uma década, sendo extinto em 1962. Seu principal objetivo era o de formar regentes para atuar em escolas rurais, no interior fluminense. Tratando-se de escola experimental, foi criada sob o influxo do chamado “ruralismo pedagógico”, na defesa da urgência da “ressurreição agrícola”, no Brasil, com o duplo intento de levar, via educação, uma modernidade pretensamente adequada ao campo, bem como fixar a população do interior a terra. Depoimentos de ex-alunas e ex-educadores da instituição revelam que as egressas não conseguiam aplicar o que aprendiam, e que nem a mentalidade dos dirigentes escolares e da comunidade da época permitiam as tão comentadas inovações pedagógicas. Investigamos as questões que remetem a uma determinada assimetria ou descontextualização entre a formação que recebiam as professoras do Curso Normal Rural de Cantagalo e o arcaísmo que vigorava na rede de ensino primária, nas mentalidades e na infraestrutura da ambiência escolar. Em outras palavras, a triangulação entre Estado (formulação de políticas públicas de formação do magistério para o campo), Escola (plano pedagógico forjado no ruralismo) e Comunidade (que almeja a inserção de seus filhos no contexto urbano) revela os vértices de mentalidades e de projetos conflitantes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ruralismo Pedagógico. Curso Normal Rural. História da Educação Fluminense.

*QUALIFICATION OF TEACHERS FOR RURAL SCHOOLS: THE
RURAL TEACHING COURSE OF CANTAGALO (1952-1962)*

ABSTRACT

The Rural Teaching Course of Cantagalo, unique in its nature, in all the State of Rio de Janeiro, was created in 1952, during the government of Ernani do Amaral Peixoto. Its life cycle was short, applied during a decade and was extinguished 1962. Its main objective was to qualify teachers to actuate in rural schools, within the inland of the State of Rio de Janeiro. As it was an experimental school, it was created under the influx of the so called "pedagogical ruralism", in defense of the urgency of the "agricultural resurrection" in Brazil, with the double purpose to provide, through education, a modernity adequate for the field, as well as to maintain the population in the field. Statements of former students and of former educators of the institution revealed that the graduated students were unable to apply what they learned and that not even the mentality of the school administrators and of the community of that time allowed the so much commented pedagogical innovations. We have investigated the questions that refer to a given asymmetry or out of context situation between the qualification that the teachers of the Rural Teaching Course of Cantagalo received and the archaism that was in place in the low schools, in the mentalities and in the infrastructure of the school environment. In other words, the triangulation between the State (formulation of public policies for field qualification teaching), School (pedagogical plan based on ruralism) and Community (that longs for insertion of their children in the urban context) reveals the vertices of mentalities and conflicting projects.

Keywords: Teacher Qualification. Pedagogical Ruralism. Rural Teaching Course. History of State of Rio de Janeiro Education.

Introdução

Neste trabalho pretendemos abordar o caso particular da formação de professores para as zonas rurais do Estado do Rio de

Janeiro: o Curso Normal Rural de Cantagalo, derivado de uma dissertação de mestrado defendida em 2011. As *ruralistas*, como eram chamadas as formadas, compunham uma elite de professoras que deveriam ser capazes de disseminar a vocação rural das populações interioranas e o sentimento de pertencimento a terra. Foram as principais protagonistas de um projeto político pedagógico voltado para o homem do campo e patrocinado pelo governo do estado entre 1952-1962. O curso, não obstante haver funcionado por apenas uma década, merece destaque, tanto pelo grande investimento estatal, como pela disposição de professores e diretores em tornar realidade o projeto do Estado do Rio de Janeiro para o homem do campo¹.

A história oral, desde o princípio, impôs-se como fonte principal, opção reforçada pela carência de fontes escritas e pelas lacunas encontradas em arquivos que se extraviaram. A saga das ruralistas, portanto, foi revelada, principalmente, pelos próprios atores que participaram de sua história, após inúmeras horas de entrevistas e reunião de documentos e fotos dos seus arquivos particulares².

Foi a partir dessas lembranças sobre sua formação e sobre seu percurso profissional que tentamos reconstruir uma parte da história das ruralistas cantagalenses. Ao cruzar essas fontes com o contexto político, econômico e social da época, pretendemos proporcionar ao campo epistemológico novas indagações e novas descobertas sobre tal experiência.

O Curso Normal Rural de Cantagalo foi criado em 27 de julho de 1952, pelo Decreto-Lei 1.596, durante o governo de Ernani do Amaral Peixoto. Tem no artigo 1.º (D.O. de 29/07/1952) a seguinte explicação:

Fica instituído, na Secretaria de Educação e Cultura, enquanto não forem criadas Escolas Normais Rurais, um Curso Intensivo de Formação de Regentes de Escolas Primárias Rurais, que funcionará, sob regime de internato gratuito, no Grupo Escolar "Lameira de Andrade", em Cantagalo (FIGUEIRÊDO, 1991, p. 98).

O principal objetivo era criar, no meio rural, escolas de formação de professores primários, evitando o êxodo das populações rurais em busca das escolas normais urbanas, bem como a finalidade de formar cidadãos com técnicas apropriadas para melhor aproveitamento dos recursos naturais de cada região rural. Assim foi como, o então governador, justificou a sua criação:

Com esse objetivo, tomei a iniciativa de criar em Cantagalo a Escola Rural. Era um internato que só aceitava gente dos municípios que tinham carência de professores e não possuíam nem curso secundário. As moças iam para lá só com o curso primário; passavam dois anos e depois eram nomeadas para os municípios de origem, sem direito à transferência. (CAMARGO *apud* ERTHAL, 2003, p.179)

A iniciativa de instalar o curso de caráter experimental no Município de Cantagalo já era discutida desde o final da década de 1940, na Assembleia Legislativa Estadual. Algumas vezes já se faziam ouvir no que se refere à política educacional, exigindo a ampliação e a expansão da rede física do ensino primário e normal. Foi o deputado Alberto Francisco Torres quem propôs uma emenda constitucional de criação de um Instituto de Educação no referido município, sob a alegação de que a implantação de tal estabelecimento possibilitaria à população da região centro-norte fluminense acesso ao ensino público. Além disso, argumentou que a cidade possuía uma edificação de grande porte, o Grupo Escolar Lameira de Andrade, e que ali poderiam coexistir as duas modalidades de ensino - o primário e o médio.

Tal emenda recebeu parecer negativo. Segundo a oposição, a cidade ficaria privada de uma Escola Normal Rural, o que consideravam muito mais interessante para a região. Outras argumentações utilizadas para explicitar o porquê da recusa foram as de se extinguir o tradicional Ginásio Euclides da Cunha, que funcionava desde o final do século XIX no município, e a perspectiva de se fundar o Instituto de Educação em Nova Friburgo.

Posteriormente, a temática do *êxodo rural* volta à cena e as discussões sobre a criação e instalações das escolas rurais emergem novamente, uma vez que a industrialização avançava em ritmo

acelerado pelo Estado, deixando as atividades agrárias prejudicadas. A esse fato soma-se a argumentação de que a lei orgânica do ensino normal (Decreto-Lei 8.530 - 01/1946)³, ao prever a existência de cursos regionais articulados ao ensino primário, destinados a ministrar o 1.º ciclo do ensino normal, não tivera, no Estado do Rio de Janeiro, o entusiasmo esperado, já que nenhum dos estabelecimentos particulares se interessou pela novidade. Nota-se que a pressão pela instalação do curso em Cantagalo aqueceu as discussões na Assembleia por muito tempo, sendo objeto de disputa de poder entre diferentes chefes políticos.

No âmbito estadual, Amaral Peixoto, candidato ao governo fluminense em 1950, retorna ao cenário político após o fim do Estado Novo e de seus quase oito anos como interventor (1937-1945), ao mesmo tempo em que Getúlio Vargas assume, pelo voto, a presidência do país (1951-1954). Em sua nova administração, Peixoto procurou dar continuidade às ações iniciadas durante o período anterior, e incrementar as atividades políticas, econômicas e sociais no estado do Rio de Janeiro. Assim, durante o seu governo, é instituído o Curso Intensivo de Formação de Regentes para Escolas Primárias Rurais em Cantagalo.

Em caráter experimental, com vistas à criação da Escola Normal Rural, o curso funcionou, temporariamente, no Grupo Escolar Lameira de Andrade, em um espaço adaptado. A iniciativa demonstra não só a força política do PSD no interior do Estado como também a sólida aliança entre o governador e o prefeito do município de Cantagalo. De acordo com alguns entrevistados⁴, o prefeito coronel Manoel Marcelino de Paula era amigo íntimo do Comandante⁵, e vários assuntos políticos eram negociados e resolvidos por meio de um simples telefonema, inclusive a instalação do referido curso no município.

Desta forma, o Município de Cantagalo passa a sediar o curso, que é uma experiência singular na história de formação de professores primários no estado do Rio de Janeiro. Segundo Figueirêdo (1991, p. 101), “a escolha do município de Cantagalo como local para instalação do curso teria sido feita por encontrar-se esse município no centro de uma região de atividades agropastoris”.

O fato de ser o único curso em todo Estado explica-se não apenas em virtude das alianças políticas entre os governos do Estado e do Município, como também por ser um projeto muito custoso monetariamente para os cofres públicos. Todo o equipamento escolar, mobiliário, gêneros alimentícios, remédios e uniformes eram comprados com verbas do Estado, e as alunas só precisariam dispor de sapatos, peças íntimas e alguns materiais escolares.

Nota-se, assim, que a criação do Curso Normal Rural, independentemente do município que o acolhesse, deveria possibilitar às populações do interior do Estado uma educação primária específica, consoante à ideologia do ruralismo brasileiro, respeitando suas particularidades e incentivando as práticas agrícolas. Adicione-se a isto o fato de conferir prestígio político aos chefes locais dos respectivos municípios. Era importante manter o *Amaralismo*⁶ pujante, para que futuros cargos públicos pudessem ser conquistados com o apoio incondicional do interior do Estado. Vale ressaltar que a zona interiorana fluminense era, então, uma região com expressiva representação de votos. E investir na criação de capital político no interior significaria real chance de vitória em pleitos eleitorais, para o próprio Comandante, assim como para seus candidatos.

Figueirêdo (1991), em seu estudo, associa a criação do curso a uma crítica aos professores formados e diplomados em escolas urbanas e que, ao se dirigirem para a zona rural, estavam completamente despreparados para a realidade que enfrentariam. Tal medida facilitaria recrutar professores na própria localidade, nas áreas com carência de docentes, pois havia a dificuldade em conseguir que eles se deslocassem de sua cidade para regiões interioranas. Segundo a autora, “a criação de cursos especializados contribuiriam para a formação de professores com mentalidade ruralista, adaptados a esse ambiente” (FIGUEIRÊDO, 1991, p.100).

O Curso Normal Rural de Cantagalo, no entanto, formava regentes escolares, o que significava, na prática, ter habilitação para dar aula somente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, bastando à professoranda ter o primário completo. Um dos objetivos era cobrir carências nos quadros docentes de escolas rurais, uma vez que havia muita dificuldade em conseguir professores que

aceitassem dar aula no interior. Era comum a concessão de aumento para os professores e não para as regentes, que ganhavam salários inferiores aos dos professores. Por isso, muitas das ruralistas retornavam às escolas normais para retomar os estudos e obterem o título de professoras primárias.

O mérito do curso experimental era a proposta de formar professoras que pudessem atuar em suas respectivas localidades. Deveriam associar trabalho e educação e despertar nos seus alunos o interesse em utilizar e preservar os recursos naturais de sua região, da melhor forma possível, como afirma Abrão (1986, p. 18): “o mito da terra benfazeja, o mito do em se plantando dá”. Tratava-se de implantar nos torrões cantagalenses, nas zonas rurais, um modelo formativo e pedagógico com lastros tanto na tradição local (e em sua vasta memória afetiva) quanto na expectativa de progresso moral e material do meio rural, num processo representativo de legitimação identitária para aquelas populações, ainda que de forma autoritária.

A implantação do curso reflete, também, outra proposta, a de uma educação para o desenvolvimento e para o trabalho, uma necessidade surgida, de acordo com Calazans (2010), “em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país”. Segundo a autora, as consequências geradas principalmente pela industrialização no contexto brasileiro provocaram mudanças nas mentalidades dos detentores do poder no campo, que tiveram que aceitar a presença da escola em seus domínios. De acordo com Werle (2007, p. 69):

[...] o discurso que acompanhou a implantação da Escola Normal Rural encaminhava para a dimensão instrumental dos estudos nela ministrados no sentido de modernizar as práticas agropecuárias, com destaque às possibilidades de articulação da escola rural, futuro espaço de trabalho do professor formado na Escola Normal Rural às condições locais e regionais.

Ainda segundo Figueirêdo (1991, p. 102), comparando o Curso Normal Rural de Cantagalo com outros estabelecimentos de ensino de formação de professores primários que já existiam no Estado do Rio de Janeiro, a forma como ele foi estruturado e organizado, em sistema de internato, com o período letivo reduzido a apenas 18

meses e com aulas em dois turnos, “procurou ativar outras vivências necessárias à qualificação de docentes para exercício nas áreas rurais”.

Sua estrutura formal não estava condicionada aos ditames da Lei Orgânica do Ensino Normal⁷; possuía uma posição estratégica na estrutura administrativa da Secretaria de Educação e Cultura, tendo diploma legal reconhecido pelo poder estatal. Assim, as alunas da Escola Normal Rural tinham uma rotina pesada, recebiam aulas variadas, eram vigiadas e fiscalizadas o tempo todo, o que garantiria o sucesso esperado quando retornassem para suas localidades e assumissem suas turmas. Nunes (2004, p. 31) chama atenção para o fato de que o professor passou a ser visto como técnico a serviço do Estado e, para tanto:

[...] bastava capacitá-lo com uma bagagem científica e cultural que assegurasse o conhecimento de um conteúdo a ser ensinado e dotá-lo de alguns componentes psicopedagógicos para aprender a atuar eficazmente na sala de aula. Ocorria, nessa perspectiva, a redução da racionalidade prática à mera racionalidade instrumental, o que obrigava o docente a incorporar as definições externas dos objetivos da sua intervenção.

A Escola Normal Rural trazia consigo práticas pedagógicas que ultrapassavam o ensino da leitura e da escrita. Era responsável, também, pela formação do cidadão para o ambiente rural das zonas campestres e litorâneas. Para tanto, era necessário que alguns conhecimentos específicos fizessem parte das práticas dos alunos como, por exemplo, aulas práticas de apicultura, de agricultura, de criação de animais de pequeno porte, entre outras, orientando suas ações no ambiente rural. Nela, segundo Brito e Werle (2006, p. 121):

[...] o professor rural deveria ser capaz de criar e desenvolver ideias e propostas práticas ajustadas ao meio rural, sem enxertar modismos urbanos. Nessa proposta havia um certo messianismo no trabalho do professor rural, mas, por outro lado, pode-se identificar nela um alargamento da pedagogia que se estendia para a vida da comunidade.

Ao findar o período de formação no Curso Normal Rural de Cantagalo, iniciava-se um novo tempo, com novas expectativas e emoções que o momento anunciava. O último dia era muito festivo, marcado pelos mais diferentes sentimentos: ansiedade, saudade, medo, insegurança, mas, definitivamente, o que predominava era o sentimento de realização, que se revelava nos olhares, pelo modo de andar, de falar e pelos largos sorrisos que enfeitavam as faces das futuras regentes escolares.

A celebração produzia a total entrega ao ritual de formalidades que compunha o cerimonial de formatura: a hora da bênção do anel, durante a missa matutina; dos discursos e dos agradecimentos na colação de grau; das lágrimas incontidas e do abraço apertado, após a entrega do certificado; e, por fim, do grande baile dançante. Deste modo, a formatura representava o momento final de um processo de formação, significando, no caso das ruralistas, avanço na escala da escolaridade e direito a uma profissão, além de legitimar o sucesso do projeto pedagógico em questão.

O grande baile cumpria uma curiosa função social na construção do imaginário daquela comunidade de ruralistas: era o aspecto mais festivo da ritualística institucional em que as jovens professoras se afirmavam, com incontido orgulho, como uma nova categoria: a de regentes rurais. Era um marco de passagem, rito que confirmava a prontidão daquelas moças aptas a levarem o conhecimento para os mais variados rincões do interior do estado fluminense. As ruralistas eram admiradas, invejadas, vistas pela direção escolar e pelo poder público estadual como os frutos de um projeto audacioso e creditado como o modelo de formação para o magistério a ser implantado na zona rural.

Nessa atmosfera festiva, de comparecimento a cerimônias, prestigiadas pelos mais variados setores da sociedade cantagalense e fluminense, as ruralistas trazem à tona, em seus depoimentos, *flashes* de uma época que estão repletos de memórias afetivas, impregnadas de um sentimento de orgulho pessoal, o que se evidencia ao analisarem sua experiência:

Nós éramos modelo! Acho que eles queriam que nós fôssemos modelo de comportamento, de conduta, é por aí. Acho que nós

éramos vistas, analisando com a cabeça de hoje, que o objetivo [sic] era mostrar o produto de dois anos com o produto de sete anos, porque os outros faziam quatro anos de ginásio e mais três de escola normal. Nós fazíamos só dois, terminávamos o primário, fazíamos dois anos mais e pronto. Terminávamos com dezoito [meses], prontas para assumir a escola na zona rural. Estávamos presentes em tudo, tudo que fosse evento. Acho que eles queriam mostrar que em dois anos conseguíamos alcançar o que muitos não conseguiam em sete. Eu acho! Nós declamávamos poesia, cantávamos, participávamos de competições esportivas, desfile cívico, posse de prefeito, festa da cidade, missas, curso da semana ruralista, visita de prefeitos, governadores. Mas tínhamos que receber o convite por escrito, caso contrário, não poderíamos comparecer. Isso tudo era para mostrar o valor que tinha o curso. Mostrar o que acontecia em dois anos, o que era um milagre, não é? A gente saía dali, por exemplo, com uma prática equivalente a quem fazia os sete anos, porque era um rigor... (Depoimento de Dilma Paula Coelho Costa, em outubro de 2009.)

A preparação da formatura bem antecedia as vésperas. Algumas semanas antes, num anticlímax, as formandas já se deixavam contagiar pelo espírito festivo, posando para as fotos oficiais que comporiam o álbum do Curso Normal Rural. As moças se arrumavam, faziam cabelo e maquiagem, colocavam seus uniformes de gala e dirigiam-se para o Salão de Esportes do Grupo Escolar Lameira de Andrade, prédio anexo ao curso, onde era improvisado um estúdio de fotografias. Um cenário com uma cadeira luxuosa era compartilhado por toda a turma. Segurando suas boinas, com olhares distantes, elas eram fotografadas, para que se registrasse a mais nova turma concluinte. O ritual da foto oficial deveria retratar o êxito de um projeto educacional que estava em curso desde a década de 1950.

Para muitas daquelas formandas, o momento marcava a passagem a uma nova etapa, fora do ambiente do internato. Era o momento de se encaminharem para “sua terra”, retornarem para as suas cidades e recomeçarem suas vidas, agora, tituladas como regentes e aptas a trabalharem com os alunos do meio rural, a partir das técnicas aprendidas no curso e consideradas, à época, as mais modernas e arrojadas.

No dia seguinte, restava a partida. Deixavam para trás seus uniformes, alguns materiais fornecidos pelo Estado e levavam consigo a esperança de colocar em prática tudo o que haviam aprendido. Da janela lateral do trem lembravam, com orgulho, do *Hino das Ruralistas*, que tantas vezes entoaram nas comemorações cívicas, reafirmando o seu propósito:

*Ruralista, à Pátria servimos
Pela glória de um nobre ideal.
Atingir o país altos cimos
Na conquista de um nome imortal.*

*É fazendo com que a terra produza
E a riqueza abasteça a nação
Que teremos nessa hora confusa
Afirmando o dever do cristão!*

*Nos celeiros repletos reside
A grandeza do nosso porvir
O trabalho do campo é a lida
De que há de progresso surgir!*

*Nosso bravo roceiro se esgota
Numa vida de lutas sem par
Ajudemos ao bom patriota
Nos caminhos de Deus a marchar!*

Boas alunas, boas professoras. Entretanto, a realidade era completamente diferente daquela vivida pelas estudantes no contexto do Curso Normal Rural. Alguns relatos apontam para a dicotomia entre a formação recebida e a ação docente:

Muito pouco, ou melhor, quase nada foi colocado em prática! A realidade da escola rural é outra. Lá no curso você estuda muito método, muita técnica que na hora de aplicar não se encaixa. Quando chega à sala de aula a realidade é outra, a não ser que você fosse trabalhar com bonecos, aí fica perfeito! Numa sala de aula com 20 alunos, cada um com uma personalidade, com um jeito diferente, uma criação diferente, cada aluno reage de uma maneira, cada um aprende de uma maneira, a gente tem que misturar um pouco de tudo para tentar fazer com que o aluno aprenda. Quem tem tendência pra coisa do campo, quem tem habilidade, consegue, mas, quem não tem, se perde no meio do caminho. (...) O curso ensinou muito, mas colocar em prática

era outra coisa. Eu escutava os pais falando que não colocou [sic] filho no colégio para trabalhar na roça! Aí você tinha que fazer um trabalho junto com a família, explicar que aquilo ali era o melhor para eles. Eu sei que rodei em muitas escolas rurais, mas o que eles queriam, o objetivo de formar trabalhadores para o campo, para a roça, não foi conseguido. (Depoimento de Maria Lúcia Bittencourt, em setembro de 2009).

Ao retornarmos, não encontrávamos nenhuma facilidade. E eles nem aceitavam aulas muito modernas. Era uma coisa muito difícil você colocar na cabeça de um agricultor a técnica moderna, por exemplo, quem plantava horta para vender o produto, nós tínhamos o livro com as medidas por centímetro de uma plantinha replantada para outra, o que poderia ajudá-lo a vender. Por exemplo, semeei cenoura, eu não posso replantar cenoura porque, se você replantar cenoura, você vai modificar a raiz dela e ela vai nascer torta. E eles não acreditavam em nada que a gente falava. A gente tem que arrancar o excesso de mudinha, jogar no lixo, e eles não queriam saber de nada disso. Plantavam do jeito deles, se a raiz estava torta, colhiam e afirmavam que era gostoso do mesmo jeito! Legumes tipo a cenoura, a beterraba, o nabo, rabanete nós falávamos: 'Vamos arrancar o excesso da sementeira'. Eles não aceitavam! Agora, alface, couve você podia até replantar, tirava da sementeira e isso eles faziam direitinho, igual a gente, mas o resto que fosse da nossa técnica, essas [sic] não! (Depoimento de Nilsa Maria das Virgens, em agosto de 2009.)

Quando saí da escola, deparei-me com turmas multisseriadas e as provas eram feitas a mão. Não havia mimeógrafo, nem outro material para ajudar a dinamizar o trabalho. Fazia uma a uma, com caneta esferográfica azul. Era bom, não tinha distração em casa, não tinha luz, não tinha televisão, o rádio pegava muito mal, fazer as atividades dos meus alunos era o meu passatempo. Chegava à escola a cavalo e, quando chovia, a pé mesmo! A realidade era muito diferente! (Depoimento de Ilenir de Mello Quindeler, em novembro de 2009.)

Como se depreende dos depoimentos acima, as regentes, ao se depararem com as turmas no meio rural, encontraram dificuldades que colocaram em xeque aquilo que haviam aprendido. Sem apoio pedagógico ou qualquer incentivo, por parte dos dirigentes

escolares, tudo aquilo que haviam planejado, nos 18 meses de estudo em internato, não era exequível.

O medo de implementar práticas pedagógicas inovadoras, que se afastavam do que já estava estabelecido e convencionado, fazia com que as professoras de apenas 16, 17 anos recuassem e não ousassem mudar as práticas tradicionais instituídas. Para a maioria dos diretores e dos próprios pais dos alunos, o conceito de aula, com conteúdo e aproveitamento, só poderia ser entendido no espaço tradicional do ambiente escolar, nas salas, em fileiras organizadas, pressupondo atividades de escrita e leitura, cadernos impecáveis e disciplina exemplar. Sob hipótese alguma as lições poderiam ser dadas de outra forma, uma vez que era inadmissível ter professoras e alunos circulando em espaços extraescolares ou públicos para conhecerem seu meio, seu *habitat*, seus recursos. Esta metodologia era vista como passeio, aula inútil e sem propósito.

Pode-se perceber que a derrocada do Curso Normal Rural se deveu ao fato de ele propor uma formação completamente idealizada, desencarnada da realidade para a qual as regentes se dirigiriam. Elas recebiam instruções de métodos avançados demais para a época – como a utilização de espaços alternativos à sala de aula; ou o uso da psicologia no trato com os alunos; ou, ainda, o investimento em aulas práticas de técnicas agrícolas – e não tinham suporte institucional para que esses métodos viessem a se concretizar, de fato. A mentalidade arcaica da maioria dos dirigentes escolares e também de alguns pais de alunos não aceitava novas ideias e novas pedagogias. Era comum, no meio rural, o discurso de que os alunos deveriam aprender a ler, a escrever e a contar, para, mais tarde, dirigirem-se às cidade e crescerem profissionalmente. O pensamento dos responsáveis pelas crianças no meio rural não cogitava a ideia de prepará-los para a lida no campo; pelo contrário, o trabalho era considerado penoso, não rentável e desgastante. A ideia vigente era a de que trabalhar com a terra não dava perspectiva de futuro e de vida digna.

Observa-se que o fantasma da mentalidade escravocrata afugentava jovens trabalhadores, pois reforçava a ideia de inferioridade na escolha do trabalho manual rural como profissão. Vale ressaltar que, por conta desse pensamento, a elite não operava

diretamente nas atividades agrícolas. Historicamente, desde a colonização, os donos de terra não se envolviam no ato do trabalho. Tinham funções apenas administrativas, de supervisionar seus empregados, eximindo-se de qualquer atividade que pudesse corromper ou denegrir seu *status social*. O trabalho era uma ocupação para escravos e, não, para a elite agrária – detentora do capital financeiro e intelectual, além de responsável pela condução política e, conseqüentemente, pelo progresso do país.

Outro agravante seria a idade com que as professoras chegavam à escola na zona rural. A comunidade, ao se deparar com moças muito jovens e recém-formadas, o que potencializava o preconceito, achava que elas não tinham a experiência necessária para aplicarem as técnicas de ensino, julgando-as fracas física e emocionalmente.

O preconceito quanto à titulação também foi um fator importante para a derrocada do projeto de formação de regentes rurais. Assim, sem apoio técnico, intelectual, social e moral, muitas dessas professoras, após se formarem no curso intensivo, retornaram mais tarde para a Escola Normal, pois não queriam ficar apenas com o título de regente – fator de diferenciação salarial – e, principalmente, por desejarem dar aula na cidade e, não, nos rincões afastados da *civilização* e do *progresso*. Nesse contexto, é que se constrói o percurso formativo dos professores para as zonas rurais. Local de disputa de interesses, de ideias e de utopias, muitas das quais não puderam ser viabilizadas.

Percebe-se que, embora o projeto do Curso Normal Rural fosse, em si, muito bem estruturado, era demasiadamente idealista e carregado de conteúdo ideológico. Formulado inicialmente pelo Estado e, posteriormente, desenvolvido e aperfeiçoado pelos diretores do curso – que tinham a tarefa de formar e propagar a ideologia de que o trabalho com a terra era enobrecedor e fundamental para o desenvolvimento do país –, tal ideário entra em desarmonia com a tradição educacional aceita pelos moradores dessas áreas, o que faz pensar que o governo tenha subestimado os anseios da população rural.

Mesmo os diretores de escolas não acreditavam e muito menos acolhiam ideias tão descoladas da mentalidade geral vigente, consideradas, na maioria das vezes, como uma modernidade sem propósito, já que acreditavam que o destino daqueles estudantes não seria o mesmo de seus pais – a agricultura e a pecuária e, sim, a cidade. Enfim, apesar de ter havido, de fato, um grande investimento estatal na estruturação da escola, houve total negligência em relação ao suporte das ações pedagógicas das regentes.

É nesse terreno fértil de ideias dicotômicas que surge e finda o Curso Normal Rural de Cantagalo. Um curso que, apesar de ter sido gestado no seio do conservadorismo político do grupo de Amaral Peixoto, pretendia ser “vanguarda pedagógica”, no sentido de valorizar o meio rural e utilizar metodologias e técnicas incompreendidas pela sociedade e que estavam à frente do seu tempo.

De acordo com o Decreto Lei n.º 8.331, de 22 de junho de 1962 (BRASIL, 1962)⁸, na gestão do então governador Celso Peçanha, o Curso é extinto, deixando não só a população surpresa, como também o corpo docente e os funcionários completamente estarecidos. Muitas ações foram realizadas na tentativa de que o Decreto fosse revogado, entre elas, abaixo-assinados e até a interseção do pároco local, empenhando seu prestígio na escrita de cartas às autoridades competentes, sem lograr êxito.

A história desse curso marcou uma década de educação cantagalense, demonstrando o quanto é difícil colocar em prática políticas educacionais sem se levar em conta a realidade das populações para as quais se destinavam. Nesse sentido, o projeto, vinculado aos determinantes políticos e econômicos do país, demonstrava não só um discurso triunfante da educação, como também a manutenção de um *status quo*, fundamental para perpetuação do modelo socioeconômico vigente. Para Calazans (apud LEITE, p.76):

[...] a escola, ao ser levada ao campo, defronta-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, com ambientes culturais heterogêneos e com clientelas diferenciadas, com valores e aspirações próprias. Medidas nestes grupos populacionais “desiguais”, sem atender à

exigência de conhecê-los para introduzir ensinamentos a partir de seus “saberes”, a escola apenas sobrevive.

A educação dos trabalhadores rurais esteve atrelada a interesses políticos estatais e se fez mais presente a partir do momento em que o Estado interveio no processo educativo, de modo a viabilizar as prioridades do capital. Basta atentar para o fato de que a imagem do homem do campo estava intimamente relacionada ao homem rude, ignorante, o que falava errado, o analfabeto. A representação do homem rural era a do matuto, tosco e atrasado, de um grande entrave à plena efetivação do desenvolvimento econômico. E essa forma representativa nos revela o lugar político que o Estado e as classes dominantes determinaram para este grupo social, integrando aqueles que, até então, encontravam-se excluídos do plano modernizador brasileiro.

O homem do campo, ao se deslocar para as grandes cidades à procura de áreas onde se iniciava o processo de industrialização brasileira, alimenta outra grande preocupação do estado: a diminuição populacional das áreas rurais e, conseqüentemente, a retração dos gêneros cultiváveis, uma vez que os *braços da lavoura* não mais estariam produzindo e, sim, à procura de novas possibilidades de emprego nas cidades. Era imprescindível sustentar a imagem de que a riqueza do país tinha sua origem na produção agrícola e realimentar as características de um país rural em que a educação do homem do campo vinculava-se à fixação deste indivíduo a terra. Surgem, então, políticas educacionais com o objetivo de fixar o homem na terra, orientadas por concepções teóricas batizadas como *ruralismo pedagógico*.

Ao propormos o debate em torno das políticas formuladas em âmbito estadual para a educação rural, tentamos, de forma sucinta, marcar as contradições do modelo adotado, cujo objetivo era legitimar interesses hegemônicos de desenvolvimento nacional, colocando a escola a serviço da modernização do processo produtivo da época. Levando em conta todas as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o Estado passava e o tratamento dispensado a elas pelos dirigentes políticos, não podemos deixar de citar um dos componentes ideológicos importantes que serviram de

sustentação para que mais escolas no meio rural fossem criadas: o ruralismo pedagógico.

Durante o século XX, muitos programas educacionais foram elaborados, exigindo que o Estado se tornasse responsável pela oferta da educação, uma vez que, agora, o cenário fora modificado. Não só a grande aristocracia cafeicultora e a oligarquia agrária procuravam a educação, como também a pequena burguesia, detentora de poder econômico e de relativo prestígio social, reivindicava para si a escolarização como forma de garantir-se na disputa pelo poder. Assim, de acordo com Leite “sob pressão das transformações sociais e econômicas, as elites tiveram que abrir mão da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes”. (LEITE, 2002, p.27)

Na trajetória da formação escolar brasileira, consolidou-se, em âmbito nacional, a ideia de um grupo de pioneiros do ruralismo, que já estava em ebulição desde os anos de 1900. Teve como precursores Sílvio Romero e Alberto Torres. Este, em particular, ainda enquanto governador do Estado do Rio de Janeiro, teve toda uma produção sociológica em torno das questões do nacionalismo e do ruralismo brasileiros. Deve-se ressaltar, nesta linhagem de intelectuais e políticos preocupados com os destinos do *Brasil profundo*, o também governador fluminense Nilo Peçanha (1903-1906;1914-1917), depois presidente interino da República (no período 1909-1910), que deu prática às ideias de Torres, inaugurando, em 1910, a Escola Média de Agricultura e Veterinária de Pinheiral, depois Escola Agrícola Nilo Peçanha, atualmente integrada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT), e o próprio Ministério da Agricultura.

Essas iniciativas pioneiras se traduzem numa política pública para o coroamento da pedagogia ruralista, definitivamente implantada já na década de 1930. Com discursos de valorização da educação rural e uma crítica à urbanização “criavam-se as condições adequadas para que a consciência agrícola se generalizasse e se impusesse frente aos sentimentos de valorização da cidade”. (WERLE, 2007, p.125). Pode-se inferir, então, que o caso do Curso Normal Rural de Cantagalo, embora seja uma experiência peculiar, tem lastro em preocupações antigas do governo com a *vocação agrícola brasileira*, encontrando, na Sociedade Nacional de Agricultura

(SNA, fundada no Rio, no último quarto dos oitocentos) e nos fluminenses Alberto Torres e Nilo Peçanha, seus principais articuladores.

O movimento do ruralismo pedagógico estava inserido no contexto da transição de uma economia pautada na agroexportação para a economia industrial. Posteriormente, foi disseminado por muitos educadores, principalmente por Sud Menucci.⁹ Nota-se que todos se preocupavam com a rejeição da lida agrícola pelos trabalhadores, acalorados e encantados com o trabalho da nascente indústria brasileira.

Segundo Werle (2007), no final dos anos 1920 e início dos 1930, constituiu-se o discurso de combate ao urbanismo e de valorização da escola rural como campo de experiência e ensaio de processos agrícolas modernos. Tratava-se de um discurso afirmador da diferenciação entre a escola de zona rural, de zona urbana e de zona litorânea. Tal discurso, definido como *ruralismo pedagógico*, defendia a urgência da *ressurreição agrícola no Brasil* e a importância do ensino agrícola prático em escolas rurais, argumentando que as noções de agricultura deveriam ser incorporadas ao programa das matérias das escolas normais. Este currículo escolar diferenciado teria o objetivo de estancar o êxodo das populações rurais para as regiões urbanas. As professoras, especialmente formadas para atuarem no meio rural, teriam papel importante neste intento.

Com as intensas migrações campo-cidade, derivadas da oportunidade de emprego e a dinamização da economia, a defesa da educação rural é retomada com maior fôlego, ao longo das décadas de 1930-40, sendo utilizada como instrumento de fixação do homem a terra. Assim, no auge da ruralização do ensino, pretendia-se uma escola completamente integrada às condições regionais locais, onde o professor ocupava papel primordial. Conforme defende Maia (2007, p.28), “a grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana”.¹⁰

Desde o Estado Novo (1937-1945), a política educacional teve por objetivo aproximar a escola das reais necessidades da população rural, fazendo com que ela servisse como campo experimental de

processos agrícolas, diferenciando-se, assim, das escolas da cidade. Esse movimento demonstrava, implicitamente, a posição ideológica ambígua do estado, segundo a qual a riqueza do país estava alicerçada na terra, em completa oposição aos incentivos industriais pregados pela própria ditadura Vargas. Neste sentido, o ruralismo pedagógico pode ser entendido segundo Campos (2001, p.1) como:

[...] uma tentativa de responder à 'questão social' provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A essa ameaça permanente sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam ressaltar o 'sentido rural da civilização brasileira' e reforçar os seus valores, a fim de fixar o homem a terra, o que acarretaria a necessidade de se adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural.

Desse modo, a fixação do homem do campo em seu lugar de origem atendia aos objetivos tanto da cidade quanto do campo: mantinha-se a estabilidade do quantitativo de mão-de-obra e também se continha o fluxo populacional em direção às grandes capitais. Para tanto, era necessário modificar não apenas o currículo, mas a própria missão da educação escolar. Aos docentes coube parte significativa da missão de colocar o projeto em prática. Competia ao professor primário rural apregoar a ideologia oficial: "ser um agente construtor e difusor da nova cultura política" (PRADO, 2000, p.53). Num momento em que se fazia urgente desenvolver a noção de pertencimento ao meio em que se vive, foi necessário conferir nova feição ao trabalho pedagógico do professor das zonas rurais. O docente rural teria, segundo Mennucci (1934, p.132), "perfil psicológico voltado para o campo, indiferente, senão mesmo quase antipático à cidade, tipo de homem que se propunha a incentivar, através do prestígio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola".

Esses novos professores deveriam ser formados por uma escola diferenciada, com propostas pedagógicas inerentes ao meio por eles habitado; e deveriam alcançar, quando regressassem para suas localidades, os objetivos da alfabetização, da formação

higiênica, do amor pela terra e da capacidade de realização das atividades rurais.

Em reforço a estas ideias, durante as décadas de 1930 e 1940, muitos congressos e conferências debateram a temática da educação nas áreas agrícolas, sua importância no combate ao preconceito contra o trabalho do homem do campo e, ainda, a questão do êxodo rural. O objetivo destas discussões oficiais era a implantação de projetos educacionais para o desenvolvimento das comunidades rurais, baseados na cultura e nos padrões da classe dominante.

De acordo com os interesses estatais apoiados num discurso dissimulado de modernização, democratização do ensino e de igualdade de oportunidade, direcionou-se para proporcionar aos campos um maior contingente de mão-de-obra e perpetuando, assim, a hegemonia das classes dominantes. Desta forma, o que ocorreu, na realidade, foi apenas uma divisão dentro da própria classe dos professores, e a qualificação serviu para demonstrar que é com a desigualdade de conhecimentos que se perpetua a desigualdade social. Segundo Freitag (2005, p. 94) “criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes”.

A década de 1950 sinaliza tal fato, pois, a fim de que fossem conquistadas condições para o desenvolvimento, adaptaram-se os projetos educacionais em consonância com a ideologia do Estado, mantendo e reproduzindo as desigualdades e garantindo, assim, uma educação para o desenvolvimento e para o trabalho.

No que se refere ao Estado do Rio de Janeiro, a educação para o trabalho era a grande preocupação dessa década, e as ações educativas voltadas para o interior do estado se concentravam no ensino primário. Os projetos de Educação Rural dessa década – Campanha Nacional de Educação Rural/ CNER e as Escolas Rurais¹¹- quando instalados em comunidades rurais das regiões consideradas *atrasadas*, estabeleciam o firme propósito de construir um novo *homem do campo*, enquadrando-o aos novos preceitos e desconsiderando totalmente sua cultura, suas formas organizacionais e suas representações sociais.

Considerações

Amparados por pressupostos teóricos e filosóficos liberais, os agentes da Educação Rural, reformistas ou conservadores, instalaram-se e inseriram elementos estranhos às representações sociais dos trabalhadores rurais, como patriotismo e nacionalismo. Esse dado revela o quanto essas ações foram autoritárias e intolerantes, pois negavam princípios culturais existentes em prol de uma conduta preestabelecida que regulamentasse as novas relações sociais impostas, primeiro pelo processo modernizador adotado na era Vargas, depois pelo projeto nacional-desenvolvimentista.

Verificamos, assim, que, historicamente, a educação rural, no Brasil, passou por diversas transformações e, com elas, várias políticas foram arquitetadas e postas em prática pelo poder executivo. Na maioria das vezes, os atores que compõem os aparelhos escolares não foram ouvidos e nem sequer consultados, não participando da elaboração da política educacional. As decisões foram verticalizadas e, obedecendo à hierarquia, geraram modelos e concepções tomadas como certas ou dominantes, seguindo apenas suas interpretações sobre políticas públicas.

Com tantos e diferentes interesses que se manifestaram no jogo educacional, ficou claro que alguns se instauraram devido à sua força de representação e visibilidade perante o grupo dominante. Foi esse campo de disputas e de conflitos de interesses que gerou um consenso precário em torno das ideias sobre a Educação Rural.

A representação elaborada acerca do homem do campo revela-nos a rejeição de sua cultura, concebendo-o como sinônimo do atraso econômico do país e sendo identificado como impedimento à plena incorporação do Brasil rural à modernidade. O Estado passa a idealizar o tipo de educação que se pretende implantar nas zonas rurais. Assim, decide intervir, de maneira eficiente, para corrigir as debilidades da economia do campo e, conseqüentemente, apresentar e introduzir o homem rural ao processo de qualificação profissional, exigido pelo sistema capitalista.

Ao tratarmos sobre um singular processo de formação de professores, notamos que a história educacional se funde, muitas vezes, com interesses distintos. O processo de desenvolvimento capitalista trouxe consigo alterações sociais na estrutura de subalternidade e dominação existente. Desde a década de 1930, nota-se a presença de grupos que propõem uma reforma no modelo educacional, na organização e na implementação de uma escola que preparasse o cidadão para o mundo do trabalho, fator que levaria ao progresso da nação brasileira. Ao mesmo tempo, nas zonas rurais, a escola estaria condicionada à formação de mão-de-obra qualificada para o campo e para a fixação do homem em seu meio natural. No Estado do Rio de Janeiro, foi Amaral Peixoto quem aceitou a proposta de criação de um Curso Normal Rural. Este curso serviria como elemento imprescindível para que a população aproveitasse melhor seus recursos e mantivesse certa ordem social – evitando o êxodo rural.

Assim, esse foi o papel do Estado na elaboração de políticas que objetivavam a construção de uma educação para o meio rural, moldado conforme o interesse da classe dominante. Confiava-se que a escola rural, diferentemente da escola urbana, estaria aquilatando e melhorando a condição social do homem do meio rural, uma vez que cunharia condições para sua melhor adaptação ao seu lugar de moradia.

No caso específico do Curso Normal Rural de Cantagalo, conclui-se que o objetivo primordial do processo formativo das ruralistas era fazer com que essas professoras se empenhassem em desenvolver, nas zonas interioranas fluminenses, a mentalidade de que o trabalho do homem do campo é essencial para o desenvolvimento do Estado e, portanto, digno e virtuoso de se executar. Daí, buscamos compreender o Curso Normal Rural de Cantagalo como um exemplo clássico da assimetria entre as propostas pedagógicas oficiais e as práticas vivenciadas pelos agentes educacionais em seus contextos de atuação – o que pode explicar o insucesso do projeto político-pedagógico do ruralismo naquela região.

Referências

- ABRÃO, José Carlos. *O educador a caminho da roça: notas introdutórias para um conceito de educação rural*. Campo Grande: UFMS, 1986.
- BRITO, Lenir Marina Trindade de Sá; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O professor e a escola para a zona rural: concepções e desdobramentos em uma escola normal rural. In: *Contexto e Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, Ano 21, n.º 75, pp. 109-129, jan/jun. 2006.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/cms/cmstex1.htm>. Acesso em 12 de mar. 2010.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. *Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória*. Disponível em: <http://inesmariadesouza.blogspot.com/2010/03/saiba-mais-sobre-as-salas.html> >. Acesso em 18 mai. 2011.
- CAMPOS, Eliane Pinheiro Medeiros. O Ensino Rural: uma discussão de especificidades. In: *Reunião Anual da ANPED, 24. Anais GT5, Estado e Política Educacional*, out. 2001.
- ERTHAL, Clélio. *Cantagalo, do surto da pecuária à industrialização do calcário*. Niterói: Edição do autor, 2003.
- FIGUEIRÊDO, Haydée da Graça Ferreira de. *Curso Normal Rural de Cantagalo: Uma Experiência Fluminense na História da Formação de Professores Primários*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.
- FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Centauro, 2005.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*. Brasília: 1, n.º 9, set. 1982, 27-33, p. 28, *apud* MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura / FAPERJ, 2007.
- MENNUCCI, Sud. *A crise de Educação*. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

NUNES, Clarice. Representações das políticas de formação docente no passado e no presente: Questões para reflexão. In: *Anais do II Seminário de Educação: Memória(s), História(s) e Educação: Fios e Desafios na Formação de Professores*. Agosto de 2004 (FFP/UERJ).

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a formação do professor primário rural. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano 1, n.º 1, pp. 46-55, jan./jun. 2000.

TAMBARA, Elomar et CORSETTI, Berenice (org.) *Instituições formadoras de professores no RS*. Pelotas: Ed. da Universidade UFPEL, 2008.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.) *Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor*. Ijuí: Unijuí, 2007.

Notas:

¹ Vale ressaltar o trabalho de pesquisa pioneiro realizado pela Prof.^a Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo, em busca da documentação do Curso Normal Rural de Cantagalo, devidamente classificada e organizada por ela, material que serviu de base para sua dissertação de mestrado, defendida na PUC-RJ, em 1991. Nosso trabalho vem perseguir as pistas deixadas por Haydée, ampliando as reflexões e lançando novas luzes sobre a experiência cantagalense do Curso Normal Rural.

² As entrevistas ocorreram durante os anos de 2009 e 2010, e foram realizadas com dez ex-alunas do curso. Para maior enriquecimento, recolhemos e agregamos à pesquisa entrevistas de duas pessoas da comunidade que participaram diretamente da história em tela, também de dois ex-funcionários que lá trabalharam, desde a sua criação até a extinção, e da única diretora viva. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, possuindo carta de cessão. São cerca de 30 horas de entrevistas gravadas, além de mais de 100 páginas de transcrições, que estão sob a guarda da pesquisadora.

³ Sobre o Decreto-lei, conferir FIGUEIREDO, 1991, p. 90.

⁴ Somam-se, ao todo, quinze entrevistas realizadas durante a pesquisa, e a maioria dos entrevistados afirma lembrar-se do fato de o prefeito local ter laços estreitos com Amaral Peixoto.

⁵ Ernani do Amaral Peixoto (1905-1989), engenheiro, geógrafo, militar e político. Era conhecido politicamente como *Comandante*.

⁶ O Amaralismo foi um movimento político que se construiu em torno de Amaral Peixoto, tradicional líder político do Estado do Rio de Janeiro. A formação e consolidação do Amaralismo, cujo domínio na política fluminense estendeu-se até a fusão entre os estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, basearam-se, portanto, em uma forte inserção nos municípios, sobre os quais o ex-interventor mantinha o controle através de concessões políticas e econômicas. Mais do que um grupo, Amaral Peixoto construiu um estilo de fazer política, compartilhado por lideranças municipais e estaduais.

⁷ A Lei Orgânica do Ensino Normal (n.º 8.530 de 02 de janeiro de 1946) objetivava reformar e padronizar todo o sistema nacional de educação, com vistas a adequá-lo à nova ordem econômica e social que se configurava no Brasil daquela época.

⁸ Sobre o Decreto-lei, conferir FIGUEIRÊDO, 1991, p. 97.

⁹ SUD MENUCCI (1892-1948) – foi educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor. Afirmou-se como um dos primeiros defensores da qualidade do ensino público no Brasil e dos direitos dos professores. Em 1920, foi convidado a chefiar o recenseamento escolar do estado de São Paulo, tornando-se delegado regional de Ensino de Campinas. Estarrecido, descobriu que o Brasil não sabia ler. A partir de então, foi o grande batalhador para a criação das escolas normais rurais, formando professores especializados para lecionarem na zona rural brasileira.

¹⁰ MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*. Brasília: 1, n.º 9, set. 1982, 27-33, p. 28. *Apud* MENDONÇA, Sonia Regina de. *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura / FAPERJ, 2007. p. 28.

¹¹ Segundo o estudo de Calazans (2010), a trajetória da educação no meio rural passou por projetos especiais e setoriais, alguns desenvolvidos pelo Ministério da Agricultura como também pelo Ministério da Educação e Saúde.

Sobre os autores

Luiz Fernando Conde Sangenis, Mestre e Doutor em Educação pela UFF, é Professor Adjunto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e Professor Auxiliar da Universidade Estácio de Sá. Coordena vários projetos de pesquisa: Disciplina e Castigos Corporais nas Escolas do Rio de Janeiro - 1854-1932, com apoio da FAPERJ e do CNPq, História e Memória do Franciscanismo no Brasil - Reedição da Obra de Frei Jaboatão - Novo Orbe Seráfico Brasílico, e Identidade e Memória Fluminense.

Marcela Loivos Considera, Mestre em Educação pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Linha de Pesquisa Processos Formativos e Desigualdades Sociais, defendeu o trabalho intitulado “ Que sejam as mães da pátria histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo”, sob orientação do Professor Doutor Luiz Fernando Conde Sangenis.

*Recebido em 03 de dezembro de 2012
Aceito em 30 de março de 2013*