

O Professor e a Escola para a Zona Rural:

concepções e desdobramentos
em uma escola normal rural

Flávia Obino Corrêa Werle
Lenir Marina Trindade de Sá Brito

Resumo

Este texto aborda a história da formação do professor pela consideração da Escola Normal Rural, enfocando os desdobramentos curriculares em sua dimensão pedagógica e de formação para o mundo agrícola. Toma como espaço empírico a Escola Normal Rural La Salle, de Cerro Largo, Rio Grande do Sul, situando-a no contexto das obras lassalistas e nos projetos da sociedade brasileira dos anos 30 do século XX referentes ao enraizamento do homem ao seu meio.

Palavras-chave Formação do Professor. Educação Rural. Política Educacional.

THE TEACHER AND THE SCHOOL FOR THE RURAL ZONE: conceptions and implications in a rural normal school

Abstract

This text approaches the history of the teacher formation considering the Normal Rural School, focusing the curricular implications in their pedagogical dimension and of formation for the agricultural world. It takes as its empirical place the Normal Rural School La Salle from Cerro Largo, Rio Grande do Sul, placing it in the context of La Salle's work and in the projects of Brazilian society in the beginning of twentieth century referring to the fixation of the man at his origin place.

Keywords Teacher Formation. Rural Education. Educational Politics.

Há espaços de formação de professores que, embora importantes, são pouco mencionados na história da educação brasileira e que não podem ser esquecidos, quais sejam, a Escola Complementar e a Escola Normal Rural. Essas instituições, juntamente com as Escolas Normais, compõem o quadro mais amplo e diversificado da formação de professores no Brasil, no início do século XX. Este texto¹ dá a conhecer uma dimensão pouco explorada da formação de professores: a Escola Normal Rural. Situa inicialmente a obra lassalista no Rio Grande do Sul para, a seguir, discutir o direcionamento da formação docente para o mundo agrícola, identificando o papel da prática e do estudo da agricultura nessa formação. Descreve a história de uma instituição escolar, a Escola Normal Rural La Salle, de Serro Azul², norte do Rio Grande do Sul, que funcionou de 1941 a 1972. Realiza-se, com base em literatura do período, uma revisão dos motivos que levaram ao ruralismo pedagógico, ao qual a formação de professores em escolas normais rurais estava vinculada. Para configurar a instituição escolar foram consultados documentos dos arquivos da Província Lassalista em Porto Alegre – recortes de jornais, correspondência da direção para os provinciais, atas de reuniões, calendários letivos, dentre outros – e entrevistados dois professores, um leigo e outro religioso que atuaram na escola.

A obra lassalista no sul do Brasil

Este texto focaliza a formação de professores para a zona rural realizada numa instituição escolar mantida por uma congregação religiosa católica, de abrangência internacional – os lassalistas –, organizada sob o nome de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, fundado por João Batista de La Salle, em 1694, chegada ao território brasileiro em 1907.

No Brasil, com a Proclamação da República, a Igreja Católica, amplia sua ação para o campo educacional, abalada pela separação entre Estado e Igreja e pela vinda de grupos protestantes para aqui instalar colégios.

... os colégios religiosos passaram a dar atenção especial à burguesia rural, desejosa de educar seus filhos dentro da mentalidade européia. Simultaneamente começaram a atuar nas áreas geográficas onde havia uma presença significativa de imigrantes europeus, onde os jovens tinham mais facilidade para assimilar os padrões de ensino dos religiosos. Por essa razão, a rede escolar católica implantou-se prioritariamente nos centros urbanos e na região centro-sul do país (Azi, 1992, p. 40).

No Rio Grande do Sul as ordens religiosas chegaram na segunda metade do século XIX. Era um momento de desenvolvimento econômico e de disputa do espaço educativo e religioso.

A instalação dos lassalistas no Rio Grande do Sul decorreu não apenas de condições locais e dos insistentes convites da igreja, mas também foi consequência do anticlericalismo do governo francês, desencadeado no período de 1874 a 1904, que eliminou, progressivamente, escolas dirigidas por congregações religiosas, resultando em 1.487 escolas lassalistas fechadas em território francês. No Rio Grande do Sul o arcebispo Dom Cláudio Ponce de Leão conseguiu a “vinda de um grande número de Ordens e Congregações Religiosas, masculinas e femininas, dedicadas, na Europa, ao ensino, à assistência aos desvalidos e à caridade nas mais diferentes formas”, conforme afirmou o Cardeal Vicente Scherer na apresentação feita ao livro de Compagnoni (1980, p. 15).

Embora atendendo prioritariamente populações urbanas, os colégios religiosos instalaram-se também fora das capitais, em cidades do interior, apropriando-se, em articulação com as finalidades religiosas e princípios das congregações, de propostas curriculares que se iam configurando no âmbito das políticas públicas.

A literatura referente à obra dos Irmãos Lassalistas no Brasil registra que desde o século XIX foram muitas as solicitações para que a congregação fundasse escolas em território brasileiro, mas sua vinda apenas ocorreu em 1907, quando se instalaram no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e na cidade de Canoas. Consolidaram sua obra em território gaúcho ao longo de 30 anos,

expandindo sua ação para várias outras cidades – Pelotas, Caxias do Sul, Vacaria, São Lourenço do Sul – e apenas em 1937 fundaram institutos em outras cidades do país.

Até 1980 os lassalistas já haviam criado, no Brasil, 80 instituições dentre ginásios, comunidades, colégios e escolas de diferentes níveis de ensino.

Os institutos lassalistas são predominantemente voltados para a formação de primeiras letras, ensino secundário acadêmico e para o ensino comercial, embora tenham ocorrido algumas iniciativas efêmeras de formação para a agricultura.

No mesmo ano da chegada, 1907, instalaram uma escola paroquial em bairro operário de Porto Alegre, vinculada à paróquia de Nossa Senhora dos Navegantes, estabelecendo-se em uma pequena casa de madeira, oferecendo além do ensino elementar um curso noturno e aulas de violino. No mesmo ano da chegada instituíram também, a pedido dos padres capuchinhos, um internato e externato em Vacaria, o qual foi fechado no ano seguinte, 1908.

Foi no ano de 1908 que o Colégio das Dores, em Porto Alegre, e o Nossa Senhora do Carmo, em Caxias do Sul, foram fundados, bem como outras instituições educacionais instaladas em Canoas. Em Caxias do Sul os irmãos lassalistas iniciam com uma escola paroquial que funcionou até 1913 apenas com ensino elementar, quando é criado um curso de adultos que, posteriormente, em 1938, se transforma em escola técnica de comércio. Em 1933 o Colégio Nossa Senhora do Carmo passa por um processo de equiparação, sendo designado de Ginásio Municipal Nossa Senhora do Carmo. Em Canoas várias obras foram iniciadas em 1908; o Colégio São Luiz ministrava ensino gratuito para meninos pobres, enquanto que o Instituto São José oferecia ensino secundário. No ano seguinte, também em Canoas, foi inaugurado o Instituto Agrônômico que funcionou por pouco tempo, até 1911. O Externato São Luiz, no qual foram ministrados cursos secundário e comercial, funciona desde (1908) até os dias de hoje, tendo passado por várias modificações, conforme a legislação de cada período, sendo atualmente também estabelecimento de ensino superior.

No ano de 1909 foi criada a Escola São Lourenço, no município do mesmo nome, ao sul do Estado, a qual funcionou apenas quatro anos sob o nome de Escola Municipal de São Lourenço

Em 1913 nova escola lassalista foi criada em Porto Alegre, designada de Escola Santo Antonio do Partenon, na qual funcionou o noviciado, além da escola, ativa até os dias de hoje.

Também em Porto Alegre, em 1916, os irmãos assumem a pia obra do Pão dos Pobres de Santo Antonio, fundada em 1895, assistencial para meninos pobres, articulando os estudos de cunho geral a trabalhos em oficinas de tipografia, mecânica e marcenaria, organizada em internato e externato. Entre 1922 e 1927 funcionou outra escola elementar na capital do Estado, no bairro Rio Branco, designada Escola Sagrado Coração.

Os irmãos lassalistas assumiram, em 1926, duas obras educativas na cidade de Pelotas, o Colégio Gonzaga, que atendia filhos de famílias bem situadas economicamente e funcionava já há 31 anos sob a responsabilidade dos padres jesuítas, e o Colégio Sagrado Coração de Jesus, este gratuito, atendendo à população pobre próximo ao porto. Ao assumirem o Colégio Gonzaga os lassalistas fecharam o curso ginásial que lá funcionava, devido à exigência da legislação da época de apenas estabelecimentos públicos obterem a equiparação ao Colégio Pedro II. Assim, foi criado o curso comercial, tendo sido instalado, no Gonzaga, um escritório-modelo, espaço de prática comercial e de contabilidade, com oficinas comerciais, banco-modelo, casa comercial para o exercício de ações contábeis, de crédito, de pagamentos, de assentamento contábil e prática administrativa. Em 1938 o Colégio Gonzaga instala o curso ginásial, agora equiparado. A partir daí o curso comercial começou a funcionar no período noturno (Amaral, 2003) e transformou-se na Faculdade de Ciências Econômicas em 1937, a qual passou, em 1955, para a direção do Bispado de Pelotas, vindo a constituir, posteriormente, a Universidade Católica de Pelotas (Compagnoni, 1980). Também em 1955 o Colégio Sagrado Coração de Jesus passou para a administração da diocese.

Em 1928 a congregação criou em Porto Alegre, uma escola paroquial que funcionou anexa do Colégio das Dores, até o ano de 1953, vindo a constituir o Colégio São João Batista, no bairro de mesmo nome. Em 1970 o Colégio São João fundiu-se com o Ginásio Santa Teresinha, mantido pelas irmãs franciscanas, ocasião em que grande parte das escolas lassalistas passavam, de masculinas, a mistas.

Tendo já fundado uma dezena de estabelecimentos no Rio Grande do Sul, os lassalistas instalaram-se em Serro Azul³, em 1935, assumindo a Escola Sagrada Família, paroquial, em funcionamento desde 1902. Na ocasião foi assinado um convênio entre a Secsa (Sociedade Católica de Serro Azul) e os lassalistas, assegurando, em seus termos, dentre outras condições, o respeito à cultura e às tradições alemãs da localidade, com o compromisso de manter a continuidade do ensino em língua alemã. Para atender à necessidade de oferecer o ensino secundário aos filhos de colonos, em 1938 foi fundado um internato e, em 1941, foi criada a Escola Normal Rural La Salle, em convênio com o governo do Estado do Rio Grande do Sul, que funcionou até 1972. Os lassalistas também criaram, em 1959, nessa mesma cidade, o Ginásio Medianeira, transformado, no ano de 1969, em Colégio.

Em Caxias do Sul, em 1936, estabeleceu-se, como escola anexa do Colégio Nossa Senhora do Carmo, a Escola La Salle do bairro São Pelegrino, atendendo clientela de poucos recursos econômicos, nos cursos primário, ginasial, supletivo e, posteriormente secretariado e auxiliar de escritório.

O Instituto La Salle de Carazinho foi fundado em 1937, no qual, além de estudos de educação geral e supletivo, também era oferecido o curso comercial.

Pelo que foi apresentado, constata-se que a obra lassalista no Brasil, iniciada no Rio Grande do Sul, configurou instituições educativas nas quais, além de classes elementares e de estudos de educação geral, eram ministrados, em várias delas, os relacionados à contabilidade, comércio e administração. Mantinham educandários gratuitos para atendimento de meninos pobres e colégios de primeiras letras e secundários para filhos de camadas médias.

O ensino agrícola não era um destaque entre as escolas lassalistas, ainda que, na Europa, os Irmãos mantivessem, com êxito, escolas agrícolas (Compagnoni, 1980, p. 235). Foi efêmero o funcionamento do Instituto Agrônômico de Canoas – 1909 a 1911. O Colégio do Carmo, em Caxias do Sul, previa, em 1908, além do ensino preliminar e elementar, o comercial e o complementar, sendo que nesses dois últimos seriam ministradas noções de agricultura e arboricultura (Compagnoni, 1980, p. 233). O material consultado até o presente momento, contudo, sugere que nos primeiros cinco anos funcionou apenas a escola primária, sendo depois instalado o curso comercial, sem indicativos de instituição dos estudos de agricultura. Em Caxias do Sul, em 1939, os lassalistas “assumem a direção de um ‘Patronato Agrícola’ para meninos pobres, fora da cidade, porém, depois de algum tempo, devido a problemas surgidos, os Irmãos devolvem aquele encargo à Municipalidade” (p. 229). A Escola Normal Rural La Salle foi, portanto, a instituição escolar voltada para a formação agrícola de mais longo funcionamento dentre os estabelecimentos lassalistas no Estado, e a única com curso Normal Rural dentre as instituições dessa congregação.

Registre-se também que muitas das iniciativas foram de pouca duração, embora desejadas pelas comunidades locais e instituídas após demandas de párocos, de padres de outras ordens religiosas, comunidades católicas e municipalidades. Também merece destaque a forma de criação de outros estabelecimentos em cidades onde já funcionava uma escola lassalista, qual seja, a de escola anexa, “quartier”, conforme explica Compagnoni, vinculada e dependente da escola mais antiga e maior, da qual se torna independente quando demonstrada a viabilidade de funcionamento autônomo do novo empreendimento.

Os dados apresentados assinalam também a vitalidade da iniciativa lassalista no Rio Grande do Sul nas primeiras décadas de obra em território brasileiro, pois aproximadamente 18 instituições foram criadas em 30 anos.

Período Imperial: apropriações no currículo de formação de professores de temas relativos ao mundo rural

No período imperial todo e qualquer estabelecimento que formava professores era designado de Escola Normal, sem qualquer qualificativo ou especificação complementar. Os currículos dessas escolas eram predominantemente propedêuticos, com os temas relacionados ao mundo rural sendo abordados restritamente e com a conotação de *exemplo* ou *de aplicação*, subsidiando conteúdos curriculares já instituídos e reconhecidos, tais como as Ciências Físicas e Biológicas e o Desenho. Ou seja, os temas relacionados ao mundo rural aparecem, nos cursos de formação de professores no final do século XIX, articulados em cadeiras de ensino e a estudos de cunho geral. Tais temas vinculavam-se, com função exemplificativa, tanto a estudos relativos à compreensão, expressão e domínio do espaço, incluindo geometria, desenho e até caligrafia, os quais articulavam-se, em alguns períodos, à agrimensura, nivelamento e agricultura, como a estudos relacionados a fenômenos da natureza – Ciências Naturais e seus detalhamentos.

Demonstramos em outro estudo⁴ (Werle, 2005) que eram inúmeras as formas de conectar os conteúdos do mundo rural no currículo de formação de professores, por vezes vinculados a estudos de Física e Química e, em outros casos, a agricultura estava diretamente relacionada à Geologia e Mineralogia ou à Geografia. Dessa forma, a formação de professores no período imperial não enfatizava o conhecer, o saber-fazer e o realizar atividades ligadas à agricultura, não tinha, com relação a esta temática, intenção de formação técnica, instrumental. De nosso ponto de vista, os estudos de agricultura e agrimensura figuravam nos currículos como formas aplicativas, como subsidiárias de outros componentes de maior destaque e de presença mais constante nos currículos, sendo os temas relacionados ao mundo rural apenas estudados por seu potencial exemplificativo. Tais temas eram tão periféricos, tão-somente complementares ao currículo predominantemente propedêutico, que inclusive a prática da formação do professor não os incluía. Ora, se a prática era um componente forte e essencial da formação do professor (Werle, 2003), muito au-

xiliando na pertença à carreira docente, então as questões relacionadas ao trato, valorização, desenvolvimento de tarefas e compromissos com o mundo rural deveriam ser contempladas em tais espaços de prática se o objetivo fosse formar o professor para as zonas rurais.

Argumentamos, portanto, que os temas referentes à agricultura e agrimensura figuravam em currículos de formação de professores não na perspectiva de que havia saberes doutos em agricultura e em agrimensura, os quais eram transformados em saberes a ensinar e que estes, por sua vez, ali deveriam estar por compor o perfil de profissional docente intencionado, ou seja, que tais conteúdos precisassem estar relacionados permanentemente com o seu ensino em escolas de primeiras letras. Levantamos a hipótese de que agricultura e agrimensura figuravam no currículo, pois Geometria, Desenho Linear, Ciências Naturais, Mineralogia e Geologia, ou outros conteúdos, para serem transpostos do plano de conhecimentos científicos para conhecimentos escolarizados, precisavam ser contextualizados, organizados com alguma pertinência em relação à realidade concreta e não apenas em forma de saberes abstratos. Por isso a menção à agricultura, agrimensura e elementos do mundo rural. Tais estudos não eram saberes de formação profissional do professor, não entravam nos currículos como conhecimentos técnicos ou como um saber-fazer necessário à renovação de funções vinculadas ao mundo rural nem como um saber a ensinar em escolas de primeiras letras, mas como exemplos concretos e de aplicação de outras disciplinas. Essa situação alterou-se progressivamente ao longo das primeiras décadas do século XX, com um movimento que poderia ser denominado de ruralismo pedagógico acerca do qual discorreremos no título subsequente.

Anos 30 do século XX: concepções de formação do professor para a zona rural

A construção da concepção de professor primário rural foi largamente apresentada por Sud Mennucci em seu livro *A Crise Brasileira de Educação*, publicado em 1930. Mennucci participara do concurso “Qual o melhor meio de disseminar o ensino primário no Brasil”, tendo recebido, com sua obra, o

primeiro prêmio “Francisco Alves”, o qual lhe foi atribuído em sessão realizada na Academia Brasileira de Letras, em 8 de junho de 1933. Roquete Pinto, Miguel Couto e Aloysio de Castro foram os avaliadores que emitiram parecer destacando as qualidades do livro – clareza, lógica, originalidade e praticidade das soluções apontadas. A obra tinha como foco a necessidade de desenvolver “uma consciência agrícola contra o sentimento urbanista dominante” (Mennucci, 1934, p. 118), o que seria possível especialmente pela criação de uma “escola nova” organizada sob a forma de internato instalado em zona de campo, valorizando a educação rural para enfrentar o “flagelo urbanista”.

O impacto do trabalho feminino na organização familiar, a industrialização crescente e o parcelamento do trabalho industrial provocaram a perda do valor educativo do trabalho, fatores estes caracterizadores da crise universal da educação. No Brasil, a crise da educação, ao contrário, decorria do fato de que o campo não era o centro do sistema, das difíceis e desvalorizadas condições do trabalho agrícola e da transposição de soluções educacionais de países desenvolvidos e industrializados que não tinham uma característica agrícola como a do Brasil. Para o autor, a crise da educação brasileira tinha contornos específicos que precisavam ser enfrentados com persistência. Era uma crise constituída, dentre outros motivos, pela aversão ao trabalho agrícola diretamente relacionado à escravidão, que impunha ao negro o trabalho da lavoura e pelas diretrizes urbanistas da legislação, fatores que repercutiam no sistema educativo fazendo com que as escolas se voltassem para a vida na cidade. A Europa industrializada soava como modelo e “O uso inveterado, entretanto, de examinar o que se fazia lá fora, para aplicar fielmente aqui, nos fez esquecer, para além de um limite razoável, o nosso próprio ambiente” (Mennucci, 1934, p. 51). Para este autor:

O peor de todos os achaques do Brasil tem sido essa mania da cópia servil e inconsciente sem consulta aos dados dos nossos problemas. E por isso, enquanto o país ansiava por uma legislação visceralmente rural, imbuída até a medula dos ossos do critério da assistência à lavoura, a cópia fez nascer e crescer e desenvolver um quadro de leis caracteristicamente urbanistas, de proteção escancarada e deslavada às cidades, de incompreensível incremento à expansão das grandes urbes (p. 52).

É como se a zona rural não existisse, pois prevalecia a cidade na organização de serviços públicos e coletivos. A divisão em entrâncias exemplificava bem esta prevalência urbanista, atribuindo melhor remuneração aos profissionais de final de carreira que ascendiam a postos nas cidades, deixando aos que se iniciavam as zonas mais distantes e a menor remuneração. O que as escolas de primeiras letras ensinavam desviava as populações dos trabalhos agrícolas, enaltecendo apenas os valores urbanos e roubando do meio rural a energia indispensável ao seu próprio desenvolvimento.

As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenavam a alma dos filhos de nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola. (...) São simples “escolas de cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais. Trazem (...) uma irraciocinada animosidade contra tudo o que relembra o trabalho dos campos, resíduo ainda da campanha abolicionista, e que transparece no desdém superior e absoluto com que as escolas ignoram os labores rurais. Tudo nelas conspira contra o menino incauto que o meio lhe entrega ... para perdê-lo (Mennucci, 1934, p. 70-71).

Eram dois, portanto, os alvos a alcançar para conter o êxodo dos campos. Primeiro destruir o preconceito contra o trabalho rural e, segundo, preparar para que esse trabalho fosse “eficiente e rendoso pelos métodos que exige a luta comercial” (p. 201).

O modelo de professor e sua tarefa educativa na escola primária rural

O nosso professor rural sente-se mal no campo. Quer sair, quer que todos saiam. E enquanto espera que o retirem do degredo e do suplício promove a campanha negativista e pernicioso que combate o amor pela vida campesina (Mennucci, 1934, p. 113).

O professor rural deveria ser entusiasta e conhecedor das lides agrícolas, portador de uma mentalidade específica e de um “perfil psicológico voltado para o campo, indiferente, senão mesmo quase antipático à cidade, tipo de homem que se proponha incentivar, através do prestígio de sua irradiação pessoal, o conforto do campo e a formação de uma consciência agrícola” (p. 122). Principalmente o professor deveria ser um incentivador, conhecedor e impulsionador da vida no campo.

Na zona rural o ensino das disciplinas formais era o menos expressivo, pois mais valeria para o professor rural a sua atuação social; ele deveria ser “um despertador de consciências adormecidas, de energias latentes, de possibilidades encobertas” (p. 128). O perfil de professor para as escolas rurais seria diferente daquele de escolas de zonas urbanas, uma vez que deveria abominar a vida urbana e trabalhar pela permanência do homem no campo, conhecendo o trabalho nele realizado:

O mestre-escola rural, neófito, bisonho, inexperiente, eivado de preconceito urbanista, comete, quase sempre inconscientemente, o seu maior crime, empurrando o agricultor para fora do campo. (...) Falta ao mestre primário, como, de ordinário, a todo o país, a consciência agrícola, o senso superior da necessidade vital de manter, por longos anos ainda, o brasileiro dentro das fainas rurais, como o único e verdadeiro meio em que deve trabalhar e produzir para poder exportar (p. 112).

Usualmente a Escola Normal formava o professorado urbano, o qual não percebia a necessidade e a importância do trabalho agrícola, e não tinha condições de atuar positivamente no meio rural, fosse provendo por meio de conhecimentos agrícolas condições de subsistência da população ou mediante conhecimentos de higiene e pelo entusiasmo e liderança que pudesse inspirar nas comunidades.

Mas não quisemos ou não soubemos criar o tipo do professor rural. (...) Esquecemos de formar, para o campo, o mestre treinado e preparado a satisfazer, em os núcleos em que deviam trabalhar, a estas três ordens de

fatores: às necessidades econômicas, que se prendem à subsistência; às necessidades higiênicas, que entendem com a saúde; às necessidades espirituais, que dizem respeito à ambição (p. 130).

Assim, a Escola Normal Rural deveria seguir uma proposta diferenciada contemplando três indispensáveis conhecimentos: agricultura, enfermagem e higiene, e aqueles relacionados à inovação e incentivo ao progresso no meio rural, além de alfabetizar o homem do campo.

Mennucci defendia o professor comprometido com o meio rural, consigo e com os demais, capaz de promover o desenvolvimento comunitário sustentado pelo lastro de conhecimentos relacionados à educação, higiene e agricultura que lhe permitiam interpretar as situações concretas com força transformadora. Ele propunha um professor cujo saber e inteligência estivessem a serviço da ação e da mobilização de grupos rurais, que rearticulasse as dificuldades do meio de forma a superá-las ou reduzi-las.

Ora, Mennucci articulava um discurso profundamente comprometido com a reabilitação da zona rural por meio da revitalização de suas escolas de primeiras letras que seriam assumidas por um professor de perfil próprio, cuja ação se desenrolaria na sala de aula, mas especialmente na liderança da comunidade. Era o ambiente rural e suas necessidades que condicionavam a formação do professor e as exigências que ele deveria enfrentar.

O que diferenciava a Escola Normal da Escola Normal Rural era a abrangência do trabalho pedagógico desta última, não apenas circunscrito a ensinar a ler e escrever, à sala de aula, mas um trabalho de constituição social, de formação do cidadão e do ambiente rural, das zonas de campo e litorâneas. Para tanto alguns conhecimentos deveriam ser referência para esse novo professor de forma a fundamentar sua prática ampliada, conhecimentos que oferecessem orientações para suas ações em ambiente rural.

A escola rural devia ser recriada, como uma instituição nova, diferenciada dos estabelecimentos da cidade. Nela o professor rural deveria ser capaz de criar e desenvolver idéias 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. Os resultados educativos que o professor rural deveria alcançar eram a alfabetização, a formação higiênica, o amor e capacidade de realização das atividades rurais. Para tanto faziam-se necessários quadros distintos de professores, conforme os espaços de atuação – a cidade, a zona litorânea e a zona rural. Ou seja, os professores rurais deveriam ser “observadores argutos e não cientistas”, afirma Mennucci (1934, p. 163), essencialmente práticos e capazes de demonstrar nos terrenos da escola formas novas de trabalhar a terra e cuidar dos animais.

Um perfil específico e diferenciado exigia apurada seleção de candidatas a professor, ou seja, os candidatos deveriam revelar pendor para atividades agrícolas, “vocação para o magistério agrícola” (p. 157).

Mennucci chamou a atenção para o quanto o professor de zonas rurais deveria permanecer atento ao contexto campesino e às diferenciações das zonas litorânea, colonial, indigenista, rural propriamente dita. O professor deveria conhecer profundamente o trabalho realizado nesses diferentes meios, de forma a se constituir em “autoridade moral para aconselhar mudanças e para demonstrar-lhes o alcance” (p. 131), intervindo na mentalidade do homem rural. Isso implicou um alargamento do currículo de formação do professor, especificando-o e impregnando-o de conteúdos relacionados à vida no campo.

Destaca Mennucci que os objetivos seriam alcançados mais facilmente se houvesse um “casal de professores”, que assim dividiria as funções: a mulher seria a enfermeira e o homem o “orientador da labuta agrícola” (p. 143).

Só um professor, efetiva e eficazmente treinado num aprendizado agrícola, estará apto a adquirir aquela mentalidade, aquele espírito de iniciativa que faça dele um homem empreendedor, um homem manancial de energia mesmo nos bairros de baixa densidade demográfica (p. 150).

As Escolas Normais Rurais deveriam acima de tudo dispor de área para o ensino agrícola, reiterava Mennucci (1934, p. 150), de maneira a funcionarem como escola modelo no manejo da terra e modernização de atividades agrícolas.

Escola Normal Rural La Salle

Em 1943, o Rio Grande do Sul contava com três Escolas Normais Rurais: a da Arquidiocese, em Porto Alegre, a Escola Normal Rural La Salle de Serro Azul, atual Cerro Largo, e a Escola São José do Murialdo, em Caxias. Vinte anos depois, em outro contexto legal, no ano de 1963, eram duas oficiais e 10 Escolas Normais Rurais oficializadas, regidas pelo Decreto n.º 1812, de 15 de maio de 1951, conforme registra Daudt (1963).

A Escola Normal Rural La Salle, masculina, que funcionou entre 1941 e 1972, tinha seu currículo organizado para atingir o objetivo de formar professores para o ambiente rural e a fidelidade à fé cristã, acrescentando à formação do professor a do catequista.

Em fevereiro de 1958 foi criada uma Escola Primária Rural, anexa à Escola Normal Rural. Este fato tardio, ocorrido 17 anos depois da instalação do curso Normal Rural, deixa claro que a formação do professor não era o centro das preocupações da escola.

Os alunos da Escola Normal eram enviados pelas prefeituras de municípios vizinhos com o objetivo de serem formados professores rurais. Para que a identificação com o campo se configurasse, era necessário conhecer agricultura – o estudo da terra como suporte e como condição de vida de todos os seres – e zootecnia, esta voltada para o trato dos animais domésticos em geral, incluindo a suinocultura, bovinocultura, equinocultura, dentre outros. Os estudos também abrangiam a agricultura especial, que estudava as plantas em particular, como o arroz, o feijão, o milho, o trigo e a soja. Fazia parte também do currículo o ensino de adubação, química do solo, conservação do solo e sua recuperação. Eram da mesma forma contempladas informações acerca dos cuidados necessários com o desmatamento, e estudos acerca das águas hídricas, pluviais e as nascentes. Embora o termo não fosse empregado na época, a formação de professores ministrada na Escola Normal Rural em estudo indicava nítida preocupação “ecológica”. Distante 50 km da escola ficava a Granja Irmão Miguel, na qual eram realizadas as práticas agrícolas dos alunos e que produzia soja, leite, verduras e legumes, além de várias criações. A escola

recebeu vários prêmios com exemplares de sua criação de porcos, pois participava de feiras e exposições agrícolas, conforme comprovam recortes de jornais da época.

A Escola Normal La Salle funcionava como internato para alunos residentes em cidades distantes, como os que vinham de São Sepé, Livramento, Dom Pedrito, Gravataí, Porto Alegre, Novo Hamburgo. Sendo mantida pela ordem religiosa dos Irmãos Lassalistas, contava inicialmente com apenas três professores leigos. A ação desses professores não se restringia ao tempo de aulas, mas também organizavam jogos e momentos de recreação e interação esportiva para os alunos.

Inicialmente o curso estava organizado em estudos propedêuticos e técnico-pedagógicos. Mesmo nessa fase em que havia ênfase propedêutica, a escola tinha condições materiais para o desenvolvimento de estudos de agricultura e criações de animais (porcos, bovinos, dentre outros), dispondo de campo de experimentação agrícola, instalações para avicultura e apicultura. Para atividades de educação física tinha também adequados equipamentos, tais como, pavilhão de ginástica, barra, pórtico, caixa para salto, basquete e vôlei.

Assim se organizava o currículo no ano de 1948, com quatro anos propedêuticos e um ano técnico-pedagógico, 5 séries e 19 disciplinas:

1º e 2º anos: Religião, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Agricultura, Zootecnia, Desenho.

3º e 4º anos: As citadas anteriormente mais Latim, Francês, Inglês e Higiene.

Técnico pedagógico: Religião, Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, Iniciação à Educação, Filosofia Científica e Pedagógica, Práticas de Educação Primária, Higiene Rural, Contabilidade Agrícola e Economia Rural.

Posteriormente a escola reorganizou seu currículo, passando a ministrar o curso em quatro anos. Conforme o Boletim de Estatística que a escola enviava ao Ministério da Educação, no ano de 1957 o currículo do curso Normal Rural contava com 30 disciplinas, quais sejam:

Disciplinas Comuns: Religião, Português, Matemática, Educação Física, Música e Canto, Trabalhos Agrícolas.

Disciplinas Particulares, específicas às diferentes séries:

1ª série: Ciências, Geografia do Brasil, História do Brasil, Cultura Artística, Zootecnia Geral, Agricultura Geral, Economia Doméstica.

2ª série: Ciências, Geografia do Brasil, História do Brasil, Cultura Artística, Agricultura Especial, Zootecnia Especial, Moléstias, Higiene Rural.

3ª série: História e Geografia Geral, Cultura Artística, Biologia, Psicologia, Didática, Física e Química, Horticultura, Indústrias Rurais.

4ª série: Administração Escolar, Psicologia, Filosofia da Educação, Didática, Puericultura e Primeiros Auxílios, Sociologia, Economia Rural e Outras Culturas.

Nos anos 40, portanto, da estrutura que segmentava estudos propedêuticos, predominantes na formação do professor rural, diante dos estudos técnico-pedagógicos, um acréscimo de um ano no final do curso no currículo da Escola Normal Rural La Salle, nos anos 50, se rearticula numa proposta mais integrada entre a formação geral, a formação do professor e a formação para o mundo rural (estudos de agricultura, pecuária, indústrias rurais,...).

Embora as escolas normais que formavam professores de primeiras letras fossem, na maior parte das vezes, exclusivamente femininas e, em alguns casos apenas, mistas (Lopes, 1999, p. 101), a Escola Normal Rural La Salle foi um estabelecimento de educação masculino. Pode-se levantar a hipótese de que a escola de primeiras letras rural tinha sua identidade relacionada menos com alfabetização, escrita e leitura e mais com trabalhos agrícolas que exigiam esforço físico, enfrentamento de intempéries, trato com animais de porte, o que não configurava um ambiente convergente com a imagem de mulher/professora na época. Era um espaço discrepante com a representação de escola-segurança – domesticidade que usualmente era associada à escola de primeiras letras, na qual a figura feminina era admitida. Em outras palavras, o trabalho que deveria ser realizado em escolas rurais de primeiras letras pelos

formados em Escolas Normais Rurais era menos um trabalho feminino, distanciado do lar e da domesticidade, desvinculado de qualquer missão maternal, e mais um trabalho rural vinculado à produtividade da vida agrícola e pecuária. Assim, brandura, suavidade, formosura, graça e paciência não eram qualidades valorizadas no mundo rural.

Com o argumento de que a Escola Normal Rural era um espaço masculino, contestamos outros que entendem de forma geral a escola Normal como um espaço de feminização do magistério – “O ensino Normal reforçou a feminização e a conseqüente exclusão dos homens da profissão docente sem trazer a utopia modernizante das estruturas econômicas e sociais” (Lopes, 1999, p. 107). Nossos estudos acerca da Escola Normal Rural demonstram que este tipo de instituição, no caso do Rio Grande do Sul, não se constituiu como um espaço de feminização do magistério de primeiras letras e esteve relacionada a propostas de modernização de procedimentos agrícolas, como demonstram os trechos de duas entrevistas realizadas com ex-alunos da Escola Normal Rural La Salle, a seguir transcritos.

Antônio Valentim Grando se formou aqui não me recordo se foi na primeira ou segunda turma. (...) Era um grande líder, morador próximo, há poucas quadras daqui da casa. (...) foi de uma dinamicidade muito grande. E inclusive a primeira cooperativa vinícola do noroeste do Rio Grande do Sul foi fundada por ele. (Entrevista J.L.R., janeiro 2006).

Tinha uma história com o meu irmão que ele era mais velho que eu só que a gente vivia junto desde a infância, só que ele era um pouco assim muito trabalhador, mas “ver para crer”. Ele não tinha condições de adquirir uma terra sozinho e disse “vamos comprar em sociedade!” e compramos uma colônia em sociedade que era 25 hectares, daí então nós fizemos as lavouras e dividimos tu planta aqui e eu ali, uma lavoura de terra vermelha e eu disse pra ele “vamos plantar semente selecionada”. Não! diz ele “isso é muito caro, eu tenho uma semente boa, caseira, e eu vou plantar essa”. Eu disse “Tudo bem! Mas eu vou plantar selecionada”. Daí nós fizemos isso. Dividimos e até marcamos com uma verga Quando foi ali por começo de dezembro o dele estava “parelho” mesma altura tudo, com pendão uns “bonequinho”, bonitinho, parelho. O meu? ... um pezinho era assim e outro assim e daí nós fomos olhar e ele me olhou e me deu uma cortada

assim, “imagina tu gastou dinheiro na semente selecionada vai lá e olha o teu milho e olha o meu aqui! Eu comi carne com esse dinheiro”. Tudo bem na teimosia as vezes a gente tem que tentar nadar rio acima, contra a correnteza as vezes tem que remar, digo “só que tem uma, vamos aguardar”. Quando foi em março nós fomos lá olhar de novo o dele uns tinha “espiguinha” mais fina, uma e outra melhor, e o meu parêlho uma espiga igual à outra e daí eu digo: “que coisa engraçada isto aqui. Quando nós viemos em dezembro teu milho como estava. Sabe!? Só que eles fizeram o seguinte. O meu foi roubar as espigas do teu”. Ele botou a mão na cabeça. Disse ele “não adianta teimar, tu estudou. Mas eu tive que ver pra crer, agora eu vejo resultado”. Aí o que ele fez no ano seguinte ele plantou só semente selecionada. Então, eram coisas que tinha que ver, tinha que se discutir, tinha que se mostrar e a partir dali... Daí depois começou a acreditar em colocar calcário e essas partes, preparar a terra mais tecnicamente. Todas estas coisas não fui só eu que passei isso pra minha família. Foram centenas de jovens que aprenderam aqui e que foram pra casa então além da família o vizinho também olhava isto aí, olha aí e porque, então vinham perguntar, onde é que tu aprendeu isto? Lá na escola. (Entrevista G.H., janeiro 2006).

As propostas apresentadas neste texto reafirmam a importância de estudos que atentem para o funcionamento de instituições escolares específicas, seus atores, proposta curricular, base material e de gestão, a partir das quais se considerem as políticas educacionais o que se procurou demonstrar em relação à formação do professor rural.

Notas

- ¹ Uma versão deste texto foi apresentada na V Jornada do HISTEDBR, realizada na Universidade de Sorocaba (Uniso), Sorocaba, 9 a 12 de maio de 2005.
- ² De acordo com Compagnoni (1980), por volta de 1902 a localidade situada ao norte do Rio Grande do Sul, tinha o nome de Serro Azul, passando depois, em 1940 a designar-se Cerro Azul – tanto é que a Escola Normal Rural La Salle indica em seu nome esta localização – e, a partir de 1945, passa a chamar-se, definitivamente, Cerro Largo.
- ³ De acordo com Compagnoni (1980), por volta de 1902 a localidade situada ao norte do Rio Grande do Sul tinha o nome de Serro Azul, passando depois, em 1940 a designar-se Cerro Azul – tanto é que a Escola Normal Rural La Salle indica em seu nome esta localização – e, a partir de 1945, passa a chamar-se, definitivamente, Cerro Largo.

⁴ No estudo intitulado Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural, Brasil, final do século XIX, apresentado no painel organizado por Oresta López Pérez, intitulado Maestras y Maestros Rurales em América Latina, no VII Congreso Iberoamericano de Historia da Educação Latinoamericana em Quito, Equador, 13 a 16 de setembro de 2005, analisamos bases curriculares de escolas normais de diferentes províncias brasileiras, constantes nas obras de Primitivo Moacyr.

Referências

AZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. *Revista de Educação AEC*. Brasília, ano 21, n. 84, p. 30- 49, jul./set. 1992.

AMARAL, Giana Lange do. *Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. (Tese de Doutorado).

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 72, p. 5-16, fev. 1990.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. *História dos Irmãos Lassalistas no Brasil*. Canoas: Editora La Salle, 1980.

CORBELLINI, Marcos Antonio. *A sociedade das Escolas Cristãs*. França 1674 a 1719. Contribuição para novos olhares sobre sua origem. São Leopoldo: Unisinos, 2002. (Tese de Doutorado).

DAUDT, Estela. *Correio*, Porto Alegre, Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Rio Grande do Sul, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, MEC, n. 38, ano IV, Dezembro de 1963.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. Imagens do masculino e do feminino: co-educação e profissão docente no Piauí (1874-1910). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: HG Ed. 1999. p. 95-110.

MENNUCCI, Sud. *A crise brasileira de educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Piratininga, 1934.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1834-1889*. v. 1. Das Amazonas às Alagoas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939a.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1835-1889*. v. 2. Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939b.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e as províncias* (subsídios para a História da Educação no Brasil) 1834-1889. v. 3. Espírito Santo, Minas-Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos programáticos. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2000.

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

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Modernizando os cursos de formação de professores: disciplinarização da Pedagogia e deslocamento da prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 251-304.

_____. Formação de professores para o ensino de primeiras letras na zona rural Brasil, final do século XIX. *VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Quito – Ecuador, 13 a 16 de setembro de 2005. Universidad Andina Simon Bolívar. (mimeo).