

*Nataly Ginnette Pinzón*

# FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS RURAIS

VOCAÇÃO E DEDICAÇÃO À SERVIÇO E DA ESCOLA  
(CUNDINAMARCA, COLÔMBIA: 1954-1963)



Nataly Ginnette Rojas Pinzón

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS  
RURAIS: VOCAÇÃO, E DEDICAÇÃO À SERVIÇO DA  
COMUNIDADE E DA ESCOLA (CUNDINAMARCA,  
COLÔMBIA: 1954-1963)**



1<sup>a</sup> edição – 2022

Cuiabá/MT

**Produção Editorial:** Editora ARA

**Revisão e Normalização:** Nilce Vieira Campos Ferreira,  
Túlio Figueiredo

**Diagramação e Edição:** Gabriel Guimarães B. da Silva

Copyright @, Nataly Ginnette Rojas Pinzón, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98. As revisões textuais e de normalização bibliográfica é uma decisão do autor/organizador.

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

R741f Rojas Pinzón, Nataly Ginnette.

Formação de professoras normalistas rurais [recurso eletrônico]: vocação, e dedicação à serviço da comunidade e da escola (Cundinamarca, Colômbia 1954-1963) / Nataly Ginnette Rojas Pinzón. Dados eletrônicos (1 arquivo: 152 f., il. color., pdf). – Cuiabá : ARA Editora, 2022.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://editoraara.com.br>

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-997902-0-1

DOI <https://doi.org/10.29327/563103>

1. Formação de professores. 2. Educação rural. 3. Escolas rurais - Cundinamarca, Colômbia. I. Título.

---

CDU 377.8.014.7(861.72)

Bibliotecário Responsável: Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099.



**ARA EDITORA**

Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Contato:[contato@editoraara.com.br](mailto: contato@editoraara.com.br)

Site: <https://editoraara.com.br>

Editora associada à



# EDITORIA ARA

## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Alejandro Herrero (USAL, CONICET/Argentina)

Dra. Amône Inácia Alves (UFG, Goiânia/Brasil)

Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT/Barra do Bugres/Brasil)

Dr. Daniel Ovigli (UFTM, Uberaba, MG/Brasil)

Dra. Fernanda de Alencar Machado Albuquerque (UFVJM)

Dr. Edslei Rodrigues de Almeida (IFRO, Porto Velho, RO/Brasil)

Dr. Gabriel Torres Gomez (UDESC, Cartagena/Colômbia)

Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil)

Dr. Jorge Enrique Delgado (University of Pittsburgh/EUA)

Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IF Farroupilhas, Panambi, RGS/Brasil)

Dr. Luciano da Silva Percira (UNIFAMA, Guarantã do Norte, MT/Brasil)

Dr. Neil Franco (UFJF, Juiz de Fora, MG/Brasil)

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Dra. Oresta Lopes Perez (UNSL, San Luis de Potosí/México)

Profa. Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNIARARAS)

## CONSELHO DIRETIVO EDITORIAL

Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Dra. Clecinéia Oliveira de Souza (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Doutorando Túlio Figueiredo (IFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

## ASSESSORIA DE GESTÃO DA EDITORA

Doutoranda Carminha Aparecida Visquetti (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil)

Doutoranda Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR, Porto Velho, RO/Brasil)

Dra. Regiane Cristina Custódio (UNEMAT)

Doutoranda Sandra Jung de Mattos (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

## ASSESSORIA E GESTÃO DE ACOMPANHAMENTO

Doutorando Anderson de Jesus (USC, Santiago de Compostela/Espanha)

Doutorando Jordan Antonio de Souza (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)

Mestra Nataley Ginnette Rojas Pinzón (UFMT, Cuiabá, MT/Brasil)



A todas as mulheres e professoras que ensinam e aprendem, que em seu ofício profissional constroem memórias que são gravadas nos tempos da memória.

# PREFÁCIO

Formação de Professoras Normalistas Rurais: Vocação, e Dedicação à Serviço da Comunidade e da Escola (Cundinamarca, Colômbia 1954-1963) é uma obra histórica que coloca o leitor em contato com uma realidade educacional, por meio da qual a autora, Nataly Ginnette Rojas Pinzón analisa a formação de professoras normalistas rurais na Cundinamarca, Colômbia.

A obra traz uma riqueza de possibilidades e de fontes e compõe uma pesquisa bibliográfica e documental. Posso defini-la como um encontro com evidências e memórias coordenadas e interpretadas pela autora, sem deixar-se levar por um trajeto de historicismo que se traduziria em anacronismo.

Percorrendo as Memórias dos Ministros da Educação na Colômbia, pesquisadas no Centro de documentação Virtual de Memória em Educação e Pedagogia, decretos e leis que modificaram ou alteraram a educação entre os anos 1954 a 1963, na Colômbia, Pinzón transita entre transformações educacionais e formação de professoras, trazendo documentos escolares, plano de estudos, fotografias e outras informações sobre a formação de professoras normalistas na Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Pérez.

Aos poucos, Pinzón identifica núcleos conceituais, palavras recorrentes que permitem conhecer o contexto histórico e criação das escolas normais rurais femininas, a educação rural, a formação e treinamento de professoras rurais, cursos e disciplinas ofertadas, gestores e alunas da a instituição escolar que nos apresenta.

Nesta obra relevante, portanto, temos acesso a uma gama de fontes que se articulam e nos permitem uma proximidade, tanto com a temática como com os dados coletados. Ao mesmo

tempo, instiga outros questionamentos a respeito das fontes recolhidas e analisadas, o que confere uma historicidade analítica à pesquisa.

A obra certamente é de valor histórico inquestionável e nos leva à compreensão de uma realidade indiscutível diante de nossos olhos. Isto é, a autora, a partir da análise de fontes históricas, revive fatos com um olhar atento sobre os documentos que analisa, interpretando-os a partir de diferentes acontecimentos na realidade colombiana e de aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, relacionados e articulados para fundamentar a pesquisa desde posturas teóricas próprias da educação e adequadamente fundamentados em um referencial teórico robusto.

Por outro lado, ao analisar as memórias de Ministros de Educação colombianos que apresentam principais fatos, propostas, pressupostos e avanços na educação colombiana, Pizón realiza um cuidadoso trabalho para questionar, refutar ou validar informações, permitindo que o manuscrito recupere e utilize cientificamente o objeto de sua pesquisa.

A obra, portanto, é uma importante investigação que analisa a importância que tem a formação de professoras normalistas rurais e um pouco dessa história e de algumas experiências pedagógicas que formam a memória educativa de Cundinamarca, na Colômbia.

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	9
1. CENÁRIO CUNDINAMARQUÊS: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS.....	15
1.1 Educação, Sistema Produtivo e Formação Docente (Colômbia e Brasil) .....	24
1.2 O Programa de Educação Integral .....	33
1.3 Mulheres: Educação Vocacional na Colômbia (1954-1963).....	38
1.4 Mulheres e a Missão no Magistério Primário ....	43
1.5 Formação Normal Rural nas Escolas de Professoras/ es Rurais Colombianos .....	51
1.6 O que trouxe o Primeiro Plano Quinquenal de Educação (1957) .....	59
2 UMA MIRADA NA HISTÓRIA DAS ESCOLAS NOR-MAIS: INSTITUIÇÕES DEDICADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	69
2.1 Escolas Normais Colombianas e Tríplice Função: Formação, Treinamento e Melhoria Educacional....	75
2.2 Escolas Normais Rurais Femininas Colombianas: Formação para criar bases sociais no meio rural .....	82
3 ESCOLA NORMAL RURAL PARA SENHORITAS MARIANO OSPINA PÉREZ: VIRTUDE, FÉ E ESPE-RANÇA .....	93

3.1 Prédio Escolar: Educação das Mulheres e Educação Rural.....	98
3.2 Insígnias: Valores Cristãos, Princípios e Condutas Sociais .....	102
3.3 Gestores, Professores e Secretarias: Vocaçao, Caráter e Convicção .....	106
3.4 Discentes: Amor, Fé e Vocaçao .....	114
3.5 Cursos e Currículos .....	118
PARA CONCLUIR: DESAFIOS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO, RECONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS RURAIS CUNDINAMARQUESAS .....	131
REFERÊNCIAS.....	138
SOBRE A AUTORA.....	152

# **APRESENTAÇÃO**

Pensamos, perguntamos, atuamos e interagimos no fogo do presente. Lembramos nosso passado para construir um futuro, futuro que também logo já será passado, mas que precisa de nós, de uma consciência, de uma memória e uma história para nos transportar de onde viemos, para onde vamos. Uma breve viagem percorre essas páginas e registra parte do que permaneceu esquecido, nos meandros da História da Educação e da formação no curso normal para mulheres.

Pierre Nora (1993) definiu a história e a memória como consciência individual e construção coletiva, no qual ocorre um momento de articulação e a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, cuja necessidade da memória é também um imperativo da história, isto é, “[...] tudo que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já é história. Tudo o que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história.” (NORA, 1993, p. 14).

Esse “fogo da história” pode ser representado de duas formas: I) o fim de uma produção e de uma memória, II) o começo no qual elaboramos uma nova história, a partir de novos olhares e probabilidades. Embora saibamos que pesquisar a formação de professoras rurais tenha sido uma temática de interesse para a educação, muitas dessas histórias ainda não foram estudadas. Pesquisar a formação de professoras rurais na Cundinamarca é, portanto, uma maneira de atiçar o fogo, lançar uma centelha que contemple o caminho firme e significativo que as mulheres galgaram em seu ofício de aprender e ensinar.

Ao compor esta obra, sob a compreensão de caminhos desconhecidos, a busca de fontes levou a lugares nos quais a memória se refugia, ao encontro de fatos, pessoas, imagens

esquecidas ou lugares particulares nos quais há valores à espera da descoberta.

Rememorando o caminho da pesquisa para a escrita deste texto, o árduo processo permitiu a ampliação de concepções relacionadas às questões culturais, sociais, econômicas e de gênero.

No princípio, surgiram questionamentos sobre políticas públicas, planejamentos educacionais promovidos pelo governo e como se fez a formação de normalistas rurais.

O interesse pela temática surgiu a contar de algumas premissas. A primeira delas é a constatação de que é escassa a produção de pesquisas sobre a temática formação de professoras e cursos normais rurais. A segunda, foi a necessidade de conhecer e analisar as diferenças entre a formação oferecida para mulheres que iam atuar nas escolas rurais e para aquelas que se formavam nas escolas normais urbanas. Uma terceira premissa era identificar quais foram as lutas, avanços e retrocessos na elaboração de modelos de formação nas escolas normais para professoras rurais colombianas.

A obra aborda, portanto, a história da formação de mulheres nas escolas normais rurais da Cundinamarca e a formação de professoras rurais, investigando possíveis contribuições dessa formação para a educação rural colombiana.

Isso nos leva à construção conceitual e histórica sobre a educação feminina na Colômbia, que tem sido objeto de debate ao longo dos anos. Um país, cuja população luta constantemente para criar um sistema de educação popular. Assim, analisar essa formação de professoras rurais, no período, no departamento de Cundinamarca, o departamento com maior extensão rural colombiana se mostrou uma árdua tarefa.

A obra traz apontos os resultados de uma investigação sobre a formação de professoras rurais em Cundinamarca, Colômbia, no período de 1954 até 1963, analisando e registrando

o percurso da educação normal rural e a formação de mulheres cundinamarquesas em tempos de ditadura, nos quais o poder foi exercido pelos militares, sob o comando de Gustavo Rojas Pinilla, que durou dos anos de 1953 a 1957, cujos reflexos levaram à violência que teve início em Bogotá e se espalhou pelo interior pela Colômbia.

O recorte temporal foi definido a partir do período de violência vivido pela Colômbia, durante o qual o modelo educacional conheceu relevante processo de expansão. Iniciamos a pesquisa nos anos de 1954, quando o então Presidente da Colômbia Laureano Gómez tinha estabelecido a Oficina Setorial de Planejamento Educativo - OFPE, no Ministério de Educação colombiano. A OFPE tinha como objetivo unificar a educação secundária cundinamarquesa em dois ciclos direcionados às universidades e escolas normais no meio rural e urbano. No ano de 1954, igualmente, a Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Pérez, a única escola normal rural feminina do departamento cundinamarquês, em cursos com duração de quatro anos.

A pesquisa encerrou-se em 1963, quando ocorreu a finalização de um processo contínuo de ordenamento diante das reformas de escolas normais colombianas propostas pela Oficina de Planejamento de Educação Nacional da Colômbia e a formulação do primeiro Plano Quinquenal Colombiano - PPQ, a partir do qual se estabeleceu uma nova organização da educação normalista. Em 1963, a Cundinamarca procedeu à reorganização da educação por meio de outras legislações.

Lembramos que até o ano de 1963 prevaleceu “[...] um período caracterizado por alianças políticas e lutas sindicais, especialmente pela imposição de tendências educacionais, e reconhecimento salarial dos professores [...].” (LOAIZA, 2011, p. 69). Essas reformas propostas tiveram grande impacto nas Escolas Normais, especialmente nos processos de ensino e nas funções próprias de professores rurais.

A obra, portanto, resulta de investigação que teve como proposta analisar as escolas normais rurais na Cundinamarca, Colômbia, bem como a formação ofertada às professoras rurais cundinamarquesas, no período de 1954 a 1963. Os objetivos específicos foram: I) registrar e trazer reflexões a respeito da organização das escolas normais rurais cundinamarquesas; II) analisar como foram formadas professoras nas escolas normais rurais cundinamarquesas, no período de 1954 até 1963; III) Identificar e estudar as transformações educacionais que contribuíram para formar professoras para atuar nas escolas rurais, bem como decretos e leis que foram promulgados neste período e que impactaram a educação rural, na Cundinamarca, Colômbia.

Nessa linha de investigação, portanto, os questionamentos são peças que compõem uma investigação, na qual “[...] a pergunta que fazemos condiciona a análise e, no limite, eleva ou diminui a importância de um texto [...]”. (BLOCH, 2002, p. 5). Nesse sentido, uma boa pergunta contribui a gerar novas interpretações e significados em relação ao nosso objeto.

Os questionamentos para os quais procuramos respostas foram: a) Como estava organizada a formação de professoras para atuar nas escolas rurais na Cundinamarca, Colômbia? Como era desenvolvida a formação rural no período compreendido entre os anos de 1954 a 1963? Quais foram as escolas que formaram professoras rurais cundinamarquesas no período de 1954 a 1963?

Diante dos questionamentos acima, e a partir dos objetivos apontados, formulamos a seguinte hipótese: leis e decretos promulgados em 1954 a 1963 para a educação normalista rural oportunizaram uma formação específica para o magistério rural na Cundinamarca, cujos planos de estudo e práticas de ensino atendiam as especificidades do meio rural colombiano.

A metodologia da pesquisa encontra-se fundamentada nas teorias trazidas pela Nova história, ou Nouvelle histoire, corrente historiográfica francesa surgida nos anos 1970, em específico, correspondente à terceira geração de autores da chamada Escola dos Annales.

Essa fundamentação adotada nos permitiu examinar os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, uma vez que “[...] em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua [...]”. (LE GOFF; 1990, p. 22).

Os princípios da Nova História foram estabelecidos a partir do movimento historiográfico iniciado por Lucien Febvre, Marc Bloch e Fernand Braudel, com a publicação da Revista dos Annales, no ano 1929, cujo movimento nasceu de uma insurreição contra a história positivista do século XIX, cujos princípios procuraram se afastar da história que privilegiava uma visão política e possibilitaria aos historiadores uma visão dos homens no tempo.

Os pressupostos trazidos pela Nova História Nova permitiram pesquisas de novos problemas e métodos que renovaram a história, levando-nos a uma nova compreensão das fontes coletadas, trouxemos reflexões sobre a história das professoras formadas no contexto rural cundinamarquês e a respeito das escolas normais rurais femininas.

A obra foi organizada em três capítulos. No primeiro deles, titulada Cenário Cundinamarquês: Formação de Professoras Rurais, contextualizamos o território de estudo, Cundinamarca - Colômbia, apresentando os desafios durante os tempos de violência vivenciados no país, tanto no âmbito político, social, econômico quanto cultural, abordando a educação e a formação oferecida a professoras rurais. Em seguida, abordamos o tema educativo na perspectiva do sistema produtivo, compondo uma breve análise da educação e da formação

docente colombiana e brasileira. Destacamos ainda parte da história da mulher colombiana e brasileira em suas lutas em busca de escolarização, explorando reformas educacionais e a formação normal rural que foi registrada nas memórias dos ministros e nos planos educativos colombianos.

No segundo capítulo, Uma mirada na história das escolas normais como instituições dedicadas à formação de professores, analisamos a organização das escolas normais rurais femininas na Colômbia, a partir dos registros do Ministério da Educação e da formação oferecida às professoras, de leis e decretos promulgados, procurando compreender quais eram as diretrizes para formação feminina nos planos de formação, treinamento e melhoria educacional.

Com o título de Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Pérez: virtude, fé e esperança – ENROP, no terceiro capítulo, trazemos reflexões sobre os percursos formativos destinados à educação rural feminina, sobre a infraestrutura, currículos, estudantes, administração, orientação acadêmica, entre outras informações relevantes, considerando os anos de 1954 e 1963, quando a ENROP era a única escola normal formadora de professoras rurais na Cundinamarca.

Por fim, apresentamos as considerações sobre a formação oferecida às professoras normalistas rurais, no período de 1954 a 1963 e uma análise sobre as transformações educacionais que contribuíram para formação de professoras para atuar nas escolas rurais colombianas.

Convidamos para leitura e esperamos que esta obra amplie a compreensão da educação e da formação normalista rural na América Latina.

Nataly Ginnette Rojas Pinzón  
Nilce Vieira Campos Ferreira

# **1. CENÁRIO CUNDINAMARQUÊS: FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS**

Una mirada atenta a las transformaciones y a las continuidades, a las dinámicas y a las inercias, a las fuerzas creativas y a los obstáculos y dificultades de todo orden, permite abordar la historia del país a través de toda su complejidad, es decir, con sus contrastes y matices (ARIAS, 2017, p. 20).

O excerto acima evidencia a certeza de que as realidades produzidas pelo homem e seu contexto são complexas. De fato, uma abordagem mais aprofundada de uma temática permite identificar fatos envolvidos nos cotidianos escolares no passado, possibilitando interpretações mais acuradas para responder os questionamentos suscitados.

A compreensão de particularidades, de nuances das escolas normais rurais e sua importância na Cundinamarca - Colômbia, alguns aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, no período em estudo, influenciaram significativamente o sistema educativo cundinamarquês e a conjuntura colombiana.

A educação rural na Cundinamarca também sofreu com os períodos de violência que geraram mudanças, alguns avanços e retrocessos no modelo de educação e de formação de mulheres.

Questionar alguns fatos e relações multidimensionais envolvidas na História da Educação traz o entendimento de que os fatos históricos podem e devem ser pensados a partir de sua composição frente à realidade exterior e à subjetividade da realidade na qual as ações são pensadas pelos sujeitos à frente das políticas públicas.

De fato, o resultado dessas ações está relacionado às experiências históricas e coletivas, as quais permitem a construção do próprio espaço e das inúmeras esferas de representação social e educacional. Enfim, a realidade pode ser interpretada a partir de seus modos de produção, de produtos e de prolongamentos no tempo e espaço, desde registros escritos ou orais.

A realidade histórica, como a realidade educativa, apresenta-se, no plano epistêmico e de ação, sob a modalidade de processo, a que correspondem um modo de produção, um produto e um prolongamento. [...] reportando-se a materialidade em sentido amplo, está documentado nas tradições, nos registros escritos e nas ações, pelo que apresenta uma temporalidade e uma organicidade que o convertem em categoria historiável (MAGALHÃES, 2004, p. 113).

Ao analisar os principais acontecimentos do sistema educativo colombiano, a partir da localidade, do surgimento das escolas, do sistema formativo, acessibilidade da população, recursos, e planejamento efetivado por parte dos governos colombianos, é preciso apresentar o território.

A República da Colômbia faz limite ao Sul com Equador e Peru, ao Oeste com Venezuela e Brasil, ao Norte com o Mar do Caribe e Oeste com Oceano Pacífico. Colômbia está formada por 32 unidades: 23 Departamentos, 4 Intendências, 5 comissárias<sup>1</sup> (MENDOZA, 1988-1989).

---

<sup>1</sup> Departamento é entendido como estado no Brasil. As intendências eram conhecidas nesses anos como uma subdivisão territorial da Colômbia. As comissárias são delegações ou estações da polícia.

Em relação ao índice populacional, nos anos 1954, Colômbia contava com 13,3 milhões de habitantes e em 1963, já eram 18,2 milhões de habitantes (DANE, 2006). Durante as primeiras décadas o aumento populacional foi absorvido pelo campo, gerando a formação de um grande grupo campesino no território.

Nesse período, aproximadamente 60% dos municípios do país eram considerados rurais, com o qual a população rural representava pouco mais de 30% da população do país (OCAMPO, 2014).

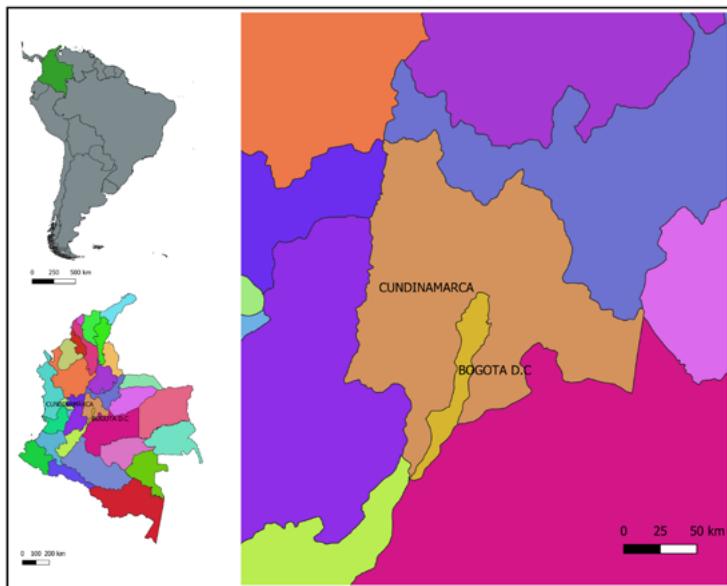
O Departamento de Cundinamarca foi criado o dia 5 de agosto de 1886, um dos 32 departamentos colombianos localizado no centro do país, limitando-se ao Norte com o Departamento de Boyacá<sup>2</sup>, ao Sul com Meta, Huila e Tolima e ao Oeste com o Departamento de Casanare. Cundinamarca contava com uma população de 1.624.044 habitantes, no ano de 1954, e para 1963, contava com 2.871.436 habitantes (DANE, 2005).

Durante esse período, especificamente em 17 de dezembro de 1954, o Departamento de Bogotá, atual capital do país, separou-se do departamento de Cundinamarca, como consta na base territorial que fora criada entre 1908 e 1910. A separação desses dois departamentos resultou de uma iniciativa para dividir recursos e estabelecer novas relações públicas de acordo com interesses políticos (CORTES, 2005).

---

<sup>2</sup> Boyacá é um dos trinta e dois departamentos que, junto com Bogotá, o Distrito Capital, formam a República da Colômbia. Sua capital é Tunja. Está localizada na região Centro-Oeste do país, na região Andina.

Figura 1 - Departamento Cundinamarca



Fonte: Elaborado pela autora<sup>3</sup>.

O cenário rural, nos anos de 1954 a 1963 destacava-se pela produtividade e pelas atividades comerciais. Nesse período “[...] consolidaram-se as bases de um modelo de desenvolvimento econômico que se tornou uma política de Estado [...]” (KALMANOVITZ; ENCISO, 2003, p. 1), o qual entendia-se como um modelo econômico que avançava rapidamente, num intenso processo de urbanização e migração, pela falta de políticas para atenderem as ações dirigidas ao meio rural.

A economia colombiana se desenvolvia bem, principalmente pelos bons preços externos alcançados pelo café e a produção e comercialização de arroz, cana de açúcar, algodão

<sup>3</sup> O mapa original foi coletado na Biblioteca Nacional. Disponível em: <http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/5225>. Foi adaptado utilizando a ferramenta Qgis Version 3.8.2 Zanzibar (2018) com o fim de ressaltar o departamento em estudo.

e trigo. O café alcançava maior dinamismo nas terras colonizadas por pequenos e médios camponeses, enquanto avançava mais lentamente nas regiões ao Norte de Santander e Cundinamarca (KALMANOVITZ; ENCISO, 2003).

Em 1955, as dificuldades começaram com a desvalorização<sup>4</sup> dos preços do café, momento em que se iniciou uma das crises mais profundas que viveu a economia colombiana, além disso, “[...] a população do país deixou de ser predominantemente rural para se concentrar nas cidades, e a economia colombiana deixou de ser agrícola para se tornar urbana com um certo grau de desenvolvimento [...]” (KALMANOVITZ; ENCISO, 2003, p. 4).

Essa visão foi muito questionada, pois iria contra a defesa do modo de vida camponês, sacudido pela violência, o que requeria uma política compensatória e protetora por parte do país. Consequentemente, no final do ano 1963, o cenário rural baseava-se no desenvolvimento de uma economia moderna, processo que foi entendido como uma consequência necessária para desenvolver a economia do país.

Colômbia, nos anos em estudo, era um país com maior percentagem de território ocupado pela população rural, embora, suas concepções fossem modificadas pelo desenvolvimento global e pela influência do setor urbano. Essas condições representaram um atraso relativo e visível no âmbito educativo, cujos índices educacionais no meio rural, considerando aspectos como cobertura, relevância e qualidade foram evidenciados pelo Departamento Nacional de Planejamento colombiano (OCAMPO, 2014).

Para Gomez; Gomez e Urrego (1982, p. 231), os índices educacionais na Colômbia, assinalavam que o principal problema era o nível primário no sector rural, onde as taxas de

---

<sup>4</sup> A desvalorização de 1955 ocorreu através da criação de uma taxa de câmbio para as exportações menores, representando uma desvalorização de 50% (KALMANOVITZ; ENCISO, 2003).

analfabetismo eram mais elevadas. A exemplo, no ano 1954, a população em idade escolar foi de 2,474,478, a população matriculada era de 1,125,350, alcançando 54,5 habitantes sem matrícula.

As causas mais óbvias do analfabetismo são bem conhecidas pelos fatores econômicos e culturais inerentes à sociedade de classes “[...] juntamente, a falta de salas de aula, baixo padrão de vida, imposição de trabalho no campo, dispersão geográfica e falta ou má preparação das professoras/es [...]” (GOMEZ; GOMEZ E URREGO, 1982). Todas essas condições resultavam da atitude de despromoção secular da educação por aqueles que delineavam as políticas do Estado.

Professores atuando em áreas rurais eram cerca de 17.000 que lecionavam sem ter nenhuma escolarização, o que representava 65% do total. Tratava-se de pessoas que geralmente não completaram outros estudos além do ensino fundamental e, ocasionalmente, alguns anos de ensino médio, isto é, “[...] a população analfabeta em 1957 era estimada em 4.129.430 habitantes, de um total de 9.802.940 habitantes [...]” (GOMEZ; GOMEZ E URREGO, 1982, p. 234).

No período, Colômbia já lutava há alguns anos em conflitos armados. Para Arias (2017), essas lutas no país que duraram vários anos foram chamadas de violência<sup>5</sup>, cuja popularização do termo surgiu entre camponeses, acadêmicos, intelectuais, jovens e velhos, os quais falavam de sua experiência durante o período.

Muito embora, uma guerra civil não tenha sido declarada, o período denominado violência foi caracterizado por massacres, assassinatos, perseguições e destruição da propriedade privada, motivado por “[...] interesses ideológicos de

---

<sup>5</sup> A violência foi um fenômeno social que teve como protagonistas duas facções em um conflito político e social, conservadores de uma parte e os liberais por outro lado. Esse período de violência historicamente compreendeu os anos de 1946 até 1958. (ZEA, 2014).

quem, uma vez terminado o conflito, queria, por um lado, apagar todo traço de sua responsabilidade e, em segundo lugar, apresentar esse tempo como uma interrupção temporária de uma história não violenta.” (ARIAS, 2017, p. 133).

A história colombiana ao não se referir ao termo guerra civil, ao optar pelo termo violência, provocou o ordenamento nos projetos constitucionais. Contudo, foi somente após um longo período do governo conservador (1884-1930) que o partido liberal ganhou poder graças às divisões internas do partido conservador (ARIAS, 2017).

Na Colômbia, “[...] o Partido Liberal é o partido mais antigo e um dos mais tradicionais, fundado em julho de 1848 [...]”. Entre seus objetivos constam: resolução de problemas estruturais econômicos, sociais, culturais, políticos, nacionais e regionais, mediante intervenção do estado. O partido liberal visava a defesa de “[...] direitos fundamentais das pessoas, um deles é o direito à vida, dignidade humana, liberdade, educação, trabalho, saúde, desenvolvimento cultural, equidade, incluindo gênero, solidariedade [...]” (ALVAREZ; LONDOÑO; BARRAGAN; DIAZ; PEDREROS, 2020, p. 6).

O partido conservador colombiano era um partido político tradicional, instituído em 4 de outubro de 1849, cuja definição era: “[...] o conservadorismo é chamado de todos os conjuntos de doutrinas e opiniões atuais e posições de centro-direita e direita, que visa promover tradições e são adversos a mudanças políticas, sociais ou econômicas radicais, opondo-se ao progressismo [...]” (ALVAREZ; LONDOÑO; BARRAGAN; DIAZ; PEDREROS, 2020, p. 4).

O período de violência, portanto, resultou de conflitos e enfrentamentos armados e marcou-se por lutas burocráticas que provocaram uma crise geral entre os partidos políticos liberais e conservadores, cujos fatos históricos tiveram repercussões em diferentes planos, incluindo dimensões sociais e culturais além de “[...] esforços que foram desenvolvidos durante a

República liberal para modernizar a educação foram profundamente afetados após o retorno dos conservadores ao poder e à exacerbação da violência [...]” (ARIAS, 2017, p. 162).

A definição de Arias (2017) se aproxima das concepções expostas por Certeau (1982) que assinalou que uma estrutura própria da cultura ocidental moderna se instaurou na relação com o outro, a qual se deslocou modificando o passado dessas populações, munindo-se de variantes que podem estabelecer novas ações que geram diferentes resultados visíveis na história.

Depois de uma crise institucional, Laureano Gomez foi eleito como presidente da Colômbia no período compreendido entre 1950 até 1954, quando a violência já havia alcançado intensidade. Gomez propôs três fundamentos para o Estado: catolicismo, centralismo e corporativismo. (ARIAS, 2017).

O primeiro fundamento, catolicismo, correspondia a formar e educar a população a partir dos parâmetros religiosos, apontando um novo modelo educativo com fundamentos na religião católica e desencadeando discussões, a partir da inclusão das mulheres em espaços que de acordo com os conservadores não eram para elas. Para Arias (2017) ocorreu a opção da educação mista ao mesmo tempo que eram construídas mais escolas femininas no setor urbano e rural, com o objetivo de formar mulheres de acordo com o status que as mulheres deveriam representar na sociedade.

O centralismo implicou na adoção de novas diretrizes do governo para garantir a ordem, parte de uma tradição espanhola que corresponde atuar nas dificuldades sociais, políticas e econômicas que possam afetar a marcha ordenada da nação (ECHEVERRIA, 1992).

Já o corporativismo inseriu na Colômbia uma forma particular de organizar a sociedade, cuja diferença do modelo liberal impulsava os direitos liberais, colocando as associações

como representantes dos diferentes setores da sociedade, ou seja, grupos do setor profissional seriam os quais defenderiam seus interesses, sem a intervenção da justiça ou terceiros (ARIAS, 2017).

Durante o governo do Presidente Laureano Gomez, a Escola Normal Superior, bandeira do projeto modernizador e da educação colombiana, sofreu um golpe decisivo. Com a intenção de acabar a coeducação, também conhecida como educação mista ou ensino misto, o governo colombiano criou outras escolas só para o sexo masculino. Arias (2017) ressaltou que a partir dessas novas separações, debilitou-se o trabalho coletivo, impedindo a possibilidade de continuar com o processo de formação de professoras e professores nos mesmos espaços.

O novo projeto educacional liberal adotado foi uma das principais causas para separação de homens e mulheres nas escolas, passando novamente a vigorar um ensino cuja ideia era educar as mulheres para os trabalhos do lar e para o cuidado de crianças e idosos, cujas transformações nesse período de crise colombiana resultavam de influências internacionais de países que tentaram reorganizar o sistema educativo para melhorar ao mesmo tempo suas economias e controlar a situação política global (ARIAS, 2017).

Ao analisarmos o debate político e ideológico, podemos perceber que a rivalidade partidária e a forte influência da Igreja católica junto ao governo colombiano impactaram as diretrizes de projetos pedagógicos e educacionais propostos por outros grupos intelectuais, a exemplo partidários do Ministério da Educação, outras Instituições Internacionais como as Nações Unidas e a UNESCO, entre outros grupos mais inovadores colombianos, que não só enfrentaram adversários no campo das ideias educativas, mas também outros interesses econômicos e religiosos que iam além do quadro conceitual das políticas educativas que defendiam.

## **1.1 Educação, Sistema Produtivo e Formação Docente (Colômbia e Brasil)**

Entendemos que a educação rural, tanto no Brasil quanto na Colômbia, foi relegada pelos governos a um segundo plano, promovendo reformas a partir de modelos estrangeiros de educação.

No Brasil, a educação rural quase sempre seguiu o modelo urbano e não respeitou as especificidades das populações campesinas e no período entre 1954 a 1963 “[...] a educação rural foi alvo de inúmeros acordos internacionais e foram desenvolvidos projetos no âmbito Federal, Estadual e Municipais [...]” (LEITE, 2002, p. 16).

De fato, é preciso identificar algumas características do cenário rural para entender o contexto brasileiro. Sérgio Leite (1999) ressaltou que o meio rural contava com muitos recursos, terras férteis, e uma produção avançada que representava um processo econômico produtivo, mas poucas eram as políticas públicas e educacionais que o governo propiciava.

Com a ausência de políticas públicas e educacionais, surgiram muitas dificuldades na educação, pois a desvalorização da cultura rural, a forte infiltração da cultura urbana, à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais para a educação, entre outros, foram as causas para propagandear o cenário rural como um setor em atraso.

Há que se considerar ainda os parcos orçamentos e recursos disponíveis para a educação rural, uma vez que era difícil encontrar escolas rurais equipadas, salário compatível com o trabalho realizado por professoras e professores rurais, ou mesmo adequada infraestrutura necessária às salas de aula e nas escolas rurais em “[...] um exame mais atento revela que também sua construção é das mais simples, quase sempre

apenas uma série de salas oblongas, cheias de bancos e quadros negros” (GRIFFTTHS, 1974, p. 43), certamente isto representava ausência de políticas públicas para a educação, em específica a rural.

A escola no meio rural, tanto na Colômbia quanto no Brasil, na maioria das vezes, recebia dotação orçamentária insuficiente, a estrutura escolar era pouco funcional, enfim era um lugar no qual as professoras normalistas urbanas não queriam atuar, uma vez que os recursos escolares eram mínimos, igualmente com poucos recursos didáticos, o que evidenciou a inexistência de políticas públicas que contemplassem efetivamente a educação rural como fundamental para o desenvolvimento.

Como podemos notar, o meio rural foi relegado ao abandono e, no Brasil, “[...] a educação rural por motivos socioculturais foi representada pela ideologia do elitismo [...]. Essa ideologia era uma interpretação político-ideológica conhecida com a expressão “[...] gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14). O pressuposto, portanto, era que a função do campesino devia ser relegado ao fornecimento de mão de obra para a produção, elevando assim o número de analfabetos residentes nas zonas rurais, dada a pouca oportunidade de acesso à educação.

Leite (2002) descreveu que em decorrência das dificuldades evidentes no setor educativo foram avaliadas algumas ações e projetos que possibilitassem a mudança do modelo a partir das necessidades próprias do setor rural.

Lembramos que essas experiências foram vivenciadas nos países da América Latina, nos quais “[...] a educação mexicana despontava pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural de educação de base envolvendo as comunidades rurais [...]” (CHALOBA, 2013, p. 62). Esses intercâmbios foram os que permitiram que se fundamentassem as

bases da CNER<sup>6</sup> no Brasil e os projetos de Educação Integral na Colômbia.

No Brasil, a CNER desenvolveu ações na educação rural como uma forma de valorizar as zonas rurais. Um dos objetivos da Campanha Nacional, “[...] foi pensado para capacitar e/ou formar professoras/professores para atuar nas zonas rurais, com o intuito de melhoria da educação” (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 67).

Afinal, “[...] cabia preparar educadores, normalistas rurais, líderes e agentes comunitários [...]” aliado a essa concepção “[...] que promoveriam a difusão e propagariam os conhecimentos adquiridos por vastas área e para grande número de pessoa [...]” (FERREIRA, 2018, p. 121).

A CNER, no Brasil atuou e impôs para modificar o modo de vida das populações campesinas brasileiras, instalou escolas, promoveu a formação de docentes rurais, e buscou adesão de determinadas ações, tais como “[...] o consumo principalmente de insumos agrícolas e de crédito agrícola, a mudança de comportamentos, seria benéfico às suas comunidades.” (FERREIRA, 2018, p. 118).

Evidenciamos que vários esforços foram mobilizados para ações empreendidas frente à educação rural e à formação de professoras e professores do meio rural brasileiro. A educação rural era pensada por meio de missões e campanhas como a CNER que defendia que “[...] a escolarização dos campesinos serviria para despertar o gosto pelos labores da vida rural [...]” (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 71).

Essas campanhas, de fato, ao instituir a formação docente rural, era uma maneira de despertar “[...] elevado espírito social, de civismo e implantar a compreensão da função moral e cívica no exercício do magistério e das possibilidades da escola

---

6 A Campanha Nacional de Educação Rural – CNER esteve em funcionamento no Brasil no período de 1952 até 1963 (FERREIRA; SOUZA, 2018).

como fator de elaboração cultural e econômica [...]” (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 71).

Houve, portanto, a adoção de medidas tomadas para que a própria população campesina brasileira se responsabilizasse pelas melhorias de sua comunidade e da educação que ali era ministrada.

Havia nas propostas educativas e nos cursos normais a intenção de “[...] estimular o ‘amor’ pela vida no campo, auxiliando homens e mulheres na ‘melhoria’ de seu padrão de vida, o que as/os levaria a se interessar pela permanência no meio rural [...]” (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 72).

Embora a CNER conduzisse projetos para a preparação de técnicos destinados à educação rural, limitou-se a repetir as fórmulas tradicionais, uma vez que não trouxe em suas ações as verdadeiras problemáticas das populações rurais e “[...] apesar de todo esforço empregado pela CNER para a fixação do homem no campo, o êxodo rural no Brasil iniciou-se na década de 1950, simultaneamente ao pleno funcionamento das missões, Campanhas Rurais e do Programa de Extensão [...]” (LEITE, 1999, p. 37).

Claro está que outras políticas de educação rural foram desenvolvidas no Brasil como “[...] a política da União para a educação primária rural desenvolvida entre as décadas de 1940 e 1960 [...]”; a Lei Orgânica do Ensino Normal que “[...] iniciou em 1946 e se estendeu até 1971 com a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, que alterou a formação de professores primários [...]” (CHALOBA; COSTA, 2020, p. 92). Essas políticas quase sempre se voltaram para a construção de escolas primárias, escolas normais regionais e rurais e para a formação de professores com a perspectiva de escolarizar os campesinos de acordo com a realidade do meio rural.

Apesar de as políticas de educação terem privilegiado a educação urbana em detrimento da rural, contudo, colocamos em evidência algumas ações públicas entendendo a emergência da educação rural.

Griffith (1974) expôs que algumas ações eram urgentes. Primeiro, era preciso organizar a escola, uma vez que havia uma grande população vivendo nas áreas rurais, portanto, urgia criar boas escolas para gerar empregos. Segundo, era preciso formar professoras/es, e propiciar boa remuneração que lhes permitisse adquirir livros, revistas, bem como realizar viagens de estudo para a melhoria de sua formação, além de atender às necessidades pessoais e, finalmente, era necessário desenvolver novas práticas de ensino.

Em suma, era preciso não a oferta de ensino para responder a um exame, mas sim a oferta de uma formação que possibilitasse os estudantes atuarem no meio rural e prepará-los para a vida campesina.

De fato, essa melhoria de condições de vida das populações rurais, para Chaloba (2013) foram vistas como questões estratégicas para o desenvolvimento do Brasil, articulando políticas específicas para o desenvolvimento do campo.

Na Colômbia, a educação no país era objeto de intervenção por muitos anos, gerando múltiplas carências pelas pressões políticas, no desenvolvimento de propostas alternativas em cada setor educativo, o que levou a uma evolução do modelo educativo na Colômbia, nos anos em estudo, a uma educação estruturada em modalidades.

De acordo com Gomez; Gomez e Urrego (1982), o sistema educativo estava organizado nas seguintes modalidades: Educação Primária, Educação Secundária, Educação Superior, Ensino Profissional e Vocacional Técnico, e Educação Normalista.

A educação primária dividia-se em escolas urbanas, rurais e noturnas. Deviam ser completados cinco anos escolares para ter direito à certificação, no caso das escolas urbanas, e quatro anos nas escolas rurais. A educação pública era gratuita e estava a cargo dos Departamentos do país.

Objetivando colocar a educação urbana e rural em igualdade de condições, o plano de estudos contemplava as mesmas disciplinas: Educação Religiosa e moral, Espanhol, Matemáticas, Estudos sociais, Educação manual, Educação física e Ciências naturais (RAMIREZ; TELLEZ, 2006).

Os programas foram unificados, mas poderiam ser adaptados às necessidades e características dos diferentes departamentos. Com um ano a menos de estudos, o meio rural tinha acesso reduzido a alguns conteúdos, que eram ensinados minimamente.

A Educação Secundaria na Colômbia estava tradicionalmente sob o domínio do setor privado. Comprendia seis anos escolares e dividia-se em educação técnica e clássica<sup>7</sup> e para ingresso era preciso ter no mínimo 12 anos de idade e ter concluído o ensino primário (GOMEZ; GOMEZ E URREGO, 1982).

A Educação Superior colombiana visava a oferta de formação para assegurar um diploma profissional. Essa formação era oferecida por algumas universidades de caráter público e privado. A duração da formação variava entre quatro a cinco anos de estudos de acordo com a área de formação. Além disso, na Colômbia era oferecido o Ensino profissional e Vocacional técnico, “[...] destinado a preparar para uma ocupação ou ofício determinado nas áreas agrícolas, comercial, artística, entre outras. Em 1954 estudavam alunos entre 14 a 19 anos [...]” (GOMEZ; GOMEZ E URREGO, 1982, p. 271).

---

<sup>7</sup> Educação Técnica: destinada ao estudo das carreiras profissionais relacionadas com a indústria e clássica que compreende os saberes na Filosofia e Letras (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982).

A educação normalista era “[...] destinada à formação de professoras e professores. Para a preparação de este professo-rado estas escolas receberam unicamente alunas e alunos depois do quinto ano primário [...]” (LOAIZA, 2011).

A formação de professores para atuar nas escolas primárias urbanas o período era de seis anos e para a formação de professores rurais, a formação era de 4 anos.

Apontamos que a proporção de escolas em cada uma destas categorias não correspondia em absoluto às necessidades reais do país, e as escolas rurais, mais uma vez, não foram devidamente distribuídas pelos departamentos. Há que se considerar ainda que a formação para o magistério rural era abreviada e aligeirada, uma vez que era ministrada em 04 anos e não durante 06 anos de estudo como na escola urbana.

As escolas normais urbanas formavam professoras/es para atuarem nas escolas primárias nas cidades e as escolas normais rurais de quatro anos preparavam professores para todas as escolas rurais que poderiam obter o título de professores de escola superior, concluindo apenas mais dois anos de estudos, desde que contassem com tempo de serviço nas escolas primárias, o que acabou por estimular a busca pela formação (BOHORQUEZ, 1957).

Ponderamos que com a promulgação da Lei n. 197 do 17, de fevereiro de 1955, foi criada a Escola Normal Superior durante a República Liberal, a Escola Normal Universitária Masculina e Feminina<sup>8</sup> e a Universidade Pedagógica Nacional Feminina<sup>9</sup>, oferecendo às mulheres oportunidades

---

<sup>8</sup> A Escola Normal Universitária foi dividida em duas escolas: masculina e feminina e foi chamada de Escola Nacional Masculina e de Instituto Pedagógico Nacional de Senhoritas, sediado em Bogotá. (COLÔMBIA, 1955).

<sup>9</sup> A Universidade Pedagógica Nacional Feminina foi criada com sede em Bogotá, com personalidade jurídica, de acordo com as normas da Constituição e as disposições deste Decreto. É integrado pelas Faculdades Universitárias, pelo Instituto Baccalaureate, pelo Instituto Pedagógico Nacional para Mulheres e Escolas Anexas. (COLÔMBIA, 1955).

de formação “[...] de acordo com os princípios da pedagogia moderna, é conveniente dar à Seção da Mulher a autonomia necessária para concordar independentemente com seus programas e métodos de formação de mulheres nessa importante carreira do magistério [...]” (COLÔMBIA, 1955, p. 1).

A abertura dessas escolas representou novas oportunidades, tanto de formação quanto de trabalho para as mulheres na educação, muito embora, “[...] na Colômbia, a educação sem diferenciação por gênero só tenha alcançada a partir de 1957 [...]” (CAPUTTO, 2008, p. 115).

A intencionalidade do modelo educativo apresentado, quando nos referimos à educação normal rural, na organização do sistema educativo colombiano, nos anos em estudo, representou propriamente a oferta de educação destinada à formação de professoras rurais, foco deste trabalho de investigação.

É importante notar que, no caso do Brasil, a CNER incorporou questões de formação, mas ligadas a programas e projetos específicos que durou apenas durante os anos de 1952 a 1963, com uma perspectiva mais de alteração do meio rural, das formas de ser e de viver da população campesina (FERREIRA; LIMA, 2020). Já o programa colombiano foi desenvolvido como uma política de governo e alterou significativamente a formação de professores no país.

Em relação à Colômbia, contudo, há que se ressaltar a semelhança com a realidade vivenciada no Brasil. No meio rural colombiano também vivia uma massa populacional carente de recursos financeiros e educacionais, carente e necessitada de atendimento à educação básica.

A educação era o centro da preocupação dos governos. No caso da Colômbia, o início ocorreu desde o governo de López, a partir da promulgação da Lei n. 12, de 17 de dezembro em 1934, contemplando aspectos fundamentais, que durante os

anos de 1954 até 1963, foram ampliados permitindo a abertura das escolas normais e o avanço da campanha de educação rural.

A esse respeito, é necessário especificar que o cenário rural era considerado uma área na qual a pobreza era regra, devido à pouca atenção dos governos em prover e equipar as áreas rurais. Somado a isso, nos tempos de violência colombiana, os locais mais atingidos eram áreas rurais que acabavam em ruínas devido aos inúmeros confrontos.

O meio rural era retratado como sinônimo de inferioridade, marginalidade e pobreza, era um “[...] acidente cultural, porque como colombianos nos esquecemos que os cidadãos não são apenas aqueles que vivem na cidade, mas que o campo é parte essencial deste desenvolvimento das cidades [...]” (CARRERO; GONZALEZ, 2016, p. 81).

Essa concepção sobre as diferenças entre os meios urbano e rural era parte das dificuldades para que a educação pública colombiana prosperasse. O serviço educacional era influenciado pelas condições econômicas, sociais e culturais, neste caso o meio rural representava o resultado e desenvolvimento de um modelo educativo ofertado em meio de um processo de reconstrução social.

Ainda assim alguns projetos educativos foram desenvolvidos na Colômbia, os quais previam a melhoria da educação rural e a supressão de carências e dificuldades a partir de um modelo de organização sócio produtiva. Essa organização social e produtiva antecipava um novo modelo educativo que integrasse as propostas e estudos das organizações internacionais sobre a educação rural no país.

Campanhas e projetos, portanto, compuseram propostas para melhorar a educação rural na Colômbia, entre eles, a organização de escolas normais rurais, no âmbito do Programa de Educação Integral – PEI, na Colômbia.

## 1.2 O Programa de Educação Integral

O Programa de Educação Integral – PEI, na Colômbia, similar ao proposto pela CNER, foi proposto como um plano de atuação destinado a todos os setores educativos, educação primária, secundária, superior e normalista, contendo recomendações propostas pelas missões estrangeiras (Currie<sup>10</sup>, Lebret<sup>11</sup>), bem como a CEPAL e a UNESCO. (GOMEZ; GOMEZ E URREGO, 1982, p. 327).

Tratava-se de um plano concreto, mas dedicou-se às “[...] questões burocráticas, negligenciando o que foi a primeira tentativa de submeter o sistema educativo colombiano a um planejamento sistematizado que [...]” propunha organização das escolas, direção e controle educativo no nível nacional. (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982, p. 244).

Na Colômbia, apesar das problemáticas comuns ao meio rural como elevada pobreza, os indicadores socioeconômicos e educacionais se consolidaram com resultados um pouco mais efetivos no campo educacional e as “[...] avaliações mostram que a educação primária básica nas áreas rurais do país, estão entre os que alcançam a melhor qualidade na América Latina [...]” (PERFETTI, 2004, p.168). Com base nesses indicadores, o governo passou a reformar a educação rural e atender a cada setor, com base na implementação de novos projetos com enfoque rural.

---

10 A missão Currie era enviada como complemento das recomendações da missão econômica, pois as melhorias organizativas eram pré-requisito para uma produção e utilização eficientes dos recursos. (HERNANDEZ, 1997).

11 A missão Lebret, em 1955, era dividida em cinco partes: a primeira tratava do nível de vida e necessidades da população colombiana; a segunda, das potencialidades e as possibilidades físicas do país em relação às necessidades; a terceira, das potencialidades e possibilidades financeiras; a quarta, da arbitragem em função do desenvolvimento harmonizado e a última parte tratava do problema educacional. (HERNANDEZ, 1997).

Esse plano sugerido para melhorar os setores educativos teve, portanto, foco na formação, cujas ações educativas foram pensadas nesse sentido para “[...] formar o caráter e a vontade, na ordem do cumprimento do seu dever e seu destino eterno [...]” (FANDIÑO, 1984, p. 289). Com isso, cabia no âmbito do projeto ampliar a influência da formação especificamente no setor rural, bem como atividades que expandiram as ações próprias dos docentes em concordância com seu contexto.

Com a promulgação do PEI foi instituída “[...] a reestruturação administrativa do Ministério e a reforma dos planos de estudo primário secundário e normalista [...]. Nessa nova reforma normalista foi estipulado incrementar mais anos na formação de professores como um “[...] programa que ministrara uma educação pedagógica com práticas próprias nos ofícios do campo [...]” (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982, p. 244).

No âmbito do PEI, a formação rural era compreendida como uma “[...] estratégia para formar o novo docente rural como uma pessoa “íntegra” que investigasse e procurasse soluções para as problemáticas do meio [...]”. (LÓPEZ, 2002, p. 90). O intuito, portanto, era promover uma formação e capacitação para consolidar os saberes baseados no reconhecimento das necessidades próprias dessas áreas rurais.

A formação docente rural deveria possibilitar “[...] um conjunto de oportunidades abertas ao docente de ampliar seus conhecimentos, melhorar suas práticas, afirmar seu compromisso e em geral, fortalecer o exercício de sua profissão [...]” (LÓPEZ, 2002, p. 90).

Nessa linha de raciocínio, formar professores colombianos constituía uma estratégia de mudança para fazer frente à complexidade educativa rural, com garantias de sucesso na educação ofertada, na qual era proposta a transformação e o atendimento dos espaços delegados à formação docente, à distribuição de recursos e à busca por uma educação diferen-

ciada entre a formação para atuação tanto no magistério rural e quanto no magistério urbano.

Como podemos confirmar, dada a ausência de políticas públicas e educativas no setor rural, alguns programas de educação rural foram definidos para modificar a realidade do país e formular novos planos de ação com o objetivo de fortalecer e oferecer uma educação que promovesse melhoria das condições de vida e formação para o mundo do trabalho que atendesse às demandas do mercado.

Os planos educacionais, a exemplo do PEI, estavam direcionados para atender o sistema educacional, mas o principal objetivo estava implícito ao atendimento a políticas internacionais capitaneadas pela UNESCO. Para a FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC12 (2004), uma vez que a população rural da América Latina abrangia significativa diversidade de realidades, era preciso implementar e executar ações com soluções imediatas, não apenas por meio da educação, mas também considerando aspectos socioeconômicos, culturais e políticos que, de alguma forma, promovessem resultados desejados pelos governos em relação à educação rural.

A Colômbia com suas múltiplas desigualdades buscou por meio dos projetos educacionais responder à distribuição de recursos para a educação e melhorar os salários de professores rurais, muito embora a maioria desses recursos foram aplicados na educação da população urbana, bem como “[...] 65% dos recursos destinados à educação eram destinados à população urbana e 35% à rural [...]” (PERFETTI, 2004, p.18).

---

12 Tradução livre: Food and Agriculture Organization of the United Nations – FAO, em português pode ser traduzida para Organização de Alimentos e Agricultura das Nações Unidas e a FAO, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, contam com apoio da Cooperação Italiana para o Desenvolvimento -DGCS/ITALIA, Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Chile – CIDE e a Rede Latino-americana de Informação e Documentação em Educação – REDUC. (COLÔMBIA, 2015). Essas informações podem ser consultadas em: <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>.

Com efeito, entidades governamentais priorizaram a educação urbana em detrimento da educação rural e ao alocar os investimentos, distribuíram apenas 35% dos recursos para a educação rural, contribuindo para aumentar a desigualdade entre ensino urbano e rural e para a impotência das escolas rurais em oferecer educação para a população campesina, para a qual era urgente e imperativa a criação de políticas educativas que atendessem aos rurícolas.

Para Perfetti (2004), essa distribuição de recursos prejudicava as escolas rurais, uma vez que os parcisos recursos a elas destinados não eram suficientes para atendimento à população escolarizável (PERFETTI, 2004, p. 18).

O contexto de crise no meio rural gerava consequências para o universo urbano em duas dimensões. De um lado, a migração da população campesina do campo gerando a ocupação demográfica da cidade e de outro, o despovoamento do campo, provocando o fenômeno de invasão do campo pelas cidades, o que levou, por sua vez a certa urbanização do meio rural (MARTINS, 1981).

Certamente, com a acelerada urbanização na Colômbia, faltavam professores para atuar na educação rural. Uma vez concluída a formação, professoras e professores preferiam trabalhar no meio urbano, pelas melhores possibilidades de vida e salários ofertados nas escolas urbanas.

Para o enfrentamento da ausência de professores para atuarem no meio rural, o governo colombiano continuou promovendo políticas para educação rural, criação de mais escolas normais rurais, concentrando esforços na formação de professoras e professores, distribuindo mais “[...] recursos para as escolas rurais e intercâmbio de experiências, métodos e técnicas na formação de professoras/es rurais” (HINESTROSA, 1970, p.11).

O diagnóstico de planejamento do PEI, dessa forma, enfatizou a baixa formação dos professores para lecionar

tanto no ensino fundamental quanto no secundário. Assim, o percentual de professores do ensino fundamental que não possuíam diploma diminuiu de 64% em 1954 para 40,6% em 1963 (RAMÍREZ; TÉLLEZ, 2006).

As seguintes alterações foram originadas pelo PEI: a) criação do Serviço Nacional de Aprendizagem - SENA, como instituição de educação técnica que ofertava formação a trabalhadores para que seus esforços fossem utilizados de forma mais racional e técnica para a produção de riqueza, aumentando a deficiente produtividade nacional e, ao trabalharem em serviços técnicos poderiam obter salários mais elevados; b) reestruturação administrativa do Ministério; c) reforma dos currículos primário, secundário e normalista (GOMEZ; GOMEZ; URREGO (1982).

Os esforços de planejamento voltaram-se para uma tentativa de moldar o desenvolvimento do setor educacional com base nos diagnósticos e necessidades da população. É importante enfatizar que esses esforços no âmbito do PEI tiveram a preocupação destacada na capacidade quantitativa do sistema educacional para atender à demanda crescente por parte da população por educação, bem como a capacidade de absorver a população em idade escolar primária de setores urbanos e rurais, de tal forma que a educação básica fosse “universal”. No entanto, “[...] os exercícios de planejamento e diagnóstico foram o eixo de muitas das reformas educacionais dos diferentes governos para o financiamento e o serviço da educação oficial [...]. (RAMIREZ; TELLES, 2006, p. 54).

### **1.3 Mulheres: Educação Vocacional na Colômbia (1954-1963)**

A educação oferecida às mulheres nas escolas normais rurais colombianas mantinha-se focada na formação de crianças e jovens. Mulheres estavam disponíveis para exercerem o ofício do magistério e já atendiam às populações rurais. Escolas normais para mulheres dedicavam-se à oferta de uma “[...] educação tradicional dos saberes pedagógicos, entendidos e valorizados socialmente como uma questão de mulher [...]” (PALACIO, 2013, p. 180).

Assinalamos que a educação ofertada era uma realidade social e cultural que apontava para o atendimento das necessidades das populações rurais, ao mesmo tempo que estabelecia novos espaços formativos, nos quais a educação representava uma base fundamentada nos processos de desenvolvimento do setor educativo.

A educação feminina “[...] constituía uma vocação de serviço social, uma disposição incorporada que se transmitia, de maneira natural, às estudantes [...]” evidentemente se estabelecia uma conexão muito forte entre os fazeres do lar e o aprendizado na escola, pois foram formadas para costurar, bordar e cozinhar (SAMPER; MONCADA, 2002, p. 20).

Nas escolas femininas, a formação educativa “[...] era de entrega e vocação para fundamentar-se, e assim fortalecer o seu ensino-aprendizagem [...]”, baseadas na religião católica e a moral estas mulheres eram a imagem moral da família e das escolas, cabe ressaltar que “[...] sua função social também era concreta, pois elas eram as encargadas do lar e o cuidado dos outros [...]” (BRAVO, 2017, p.15).

A educação vocacional era especialmente voltada para as mulheres, dedicando-se à oferta de formação moral, social,

intelectual e física para as alunas, o que implicava uma busca constante de uma perfeição moral, atribuindo a função de educar crianças e jovens para professoras normalistas (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982)

Nas escolas normais era comum a oferta de formação para professoras, como descrito por Herrera (2004), relacionada com a “natureza feminina”. A natureza feminina era representada pela de uma mulher que deveria ser cuidadora, mãe, professora, à qual era atribuída as responsabilidades pelas atividades escolares, pelo cuidado com o lar e as tarefas tradicionalmente femininas.

Na Colômbia, a educação das mulheres mantinha os ideais de uma formação na qual se recomendava que as mulheres empreendessem seus estudos relacionados às práticas do cuidado e “[...] as visitas feitas nas escolas mostram, quase sem exceção, que o ambiente escolar, ordem, estética, são melhor alcançados em escolas para mulheres [...]” (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982, p. 95).

Como podemos notar, não se reconhecia que a educação das mulheres deveria conter um conjunto de saberes e fazeres próprios dos conhecimentos que produzem as atividades das mulheres, enfim era “[...] um conhecimento que, ao ser utilizado nas tarefas que constituem a sua essência, ordena a sociedade, realiza a identidade da pessoa e estimula as relações familiares [...]” (PEDRAZA, 2011, p. 77).

A formação de professoras, dessa forma, não se reduzia à preparação de boas professoras e boas donas de casa, mas seguia os rígidos valores religiosos, fundamentados em princípios disciplinadores e de respeito pela igreja e pelo governo, além dos saberes de formação cívica, de cuidado com a família, de atenção as populações rurais e de vocação pela profissão.

Pedraza (2011) apontou que a formação docente era entendida como uma prática que acompanhava a consolidação

do Estado-Nação, além disso era entendida como um jogo que limitava os conhecimentos femininos à realização de tarefas próprias da “essência das mulheres”.

A formação ofertada ocorria diretamente articulada à constituição do Estado Nacional “[...] por causa do interesse de educar mulheres [...]” (PEDRAZA, 2011, p. 77). Esses interesses estavam principalmente relacionados com a direção dos trabalhos baseados numa perspectiva feminina, um exemplo “[...] especificamente era a direção e ensino nas escolas, nas mãos de mulheres, pelos saberes próprios do sexo que circularam para tal propósito [...]” (SAMPER; MONCADA, 2002, p. 29).

O tratamento discriminatório contra as mulheres colombianas, como em outros países de influência Latino-Americana, foi notório. O próprio Estado estabeleceu indignas diferenças que alteraram a “igualdade” de formação.

As mulheres foram indicadas a fazerem os seus estudos nas áreas relacionadas com o lar e a elas era ministrado um plano de estudos diferente “[...] para não formar uma classe de mulheres que pretendia realizar todos os ofícios dos homens, mesmo os mais contrários às condições de trabalho das mulheres [...]”. (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982, p. 82).

Essa afirmação acresceu as diferenças nas oportunidades educacionais, uma vez que as mulheres atendiam outras tarefas como cuidado do lar e dos filhos, enquanto os homens avançavam em seus conhecimentos em diferentes áreas e ofertas de trabalho.

A educação da mulher implicava refletir nos processos culturais e sociais, dado que se encontrava em um plano de inferioridade e subordinação e sua educação implicava nova construção de subjetividades para ocupar outros espaços.

As lutas das mulheres no campo da educação deviam articular, não só campos relativos ao acesso ao sistema educativo, mas também o desmonte dos padrões culturais imersos nos currículos e nas práticas pedagógicas de caráter sexista (HERERA, 2004).

A participação das mulheres na sociedade, do mesmo modo, mostrou-se marcada pelas lutas em busca de igualdade e posicionamento social. Mulheres só conseguiram se instruir depois de um longo caminho e muitas reformas na constituição colombiana para contemplar os direitos à educação para mulheres, no mesmo âmbito da que era ofertada aos homens (CAPUTTO, 2008).

Cabe apontar que a igualdade entre homens e mulheres não existia como uma norma na sociedade. Foi preciso um longo processo político, econômico, religioso e social para que essa realidade se modificasse. A formação de professoras na Colômbia, especificamente na Cundinamarca, ocorreu, portanto, sob influência da igreja e do poder político e a posição das mulheres na família era irrelevante na tomada de decisões.

Durante os anos de 1954-1963, as mulheres foram direcionadas ao casamento como um benefício para as suas famílias. A igreja além de representar um espaço para seguir uma religião, criou um padrão de comportamento para mulheres. Aquelas que se não enquadravam nesse padrão eram estigmatizadas e excluídas de muitos espaços.

O conhecimento era ministrado considerando o papel das mulheres frente ao controle exercido pela igreja, pela família e sociedade, na qual era considerada “[...] elas estão lá [...]” (BRANCO; CARDENAS, 2009, p. 145).

Como descrito acima, as mulheres encontravam-se, portanto, a serviço dos homens. Tanto governos como igrejas não lhes ofereciam opções. Elas deveriam permanecer no confinamento e na subordinação ao homem e à religião.

O mesmo ocorria nas oportunidades para educação e trabalho de mulheres. Para adentrar os espaços de escolarização e de trabalho, mulheres deviam lutar e romper determinadas imposições culturais, por meio dos quais elas assimilaram “[...] valores masculinos e aceitaram ser confinadas às esferas privadas sem questionar suas possibilidades para poder aceder a outros espaços [...]” (HERRERA,2014, p. 181).

Esse processo de escolarização não esteve principalmente relacionado com as reformas educativas oficiais, mas pela forma como foram surgindo as instituições escolares para mulheres jovens “[...] pelas transformações que implicava que a direção e o ensino nas escolas deixassem de estar nas mãos de mulheres “educadas e virtuosas” a “professoras graduadas”, e pelo conhecimento do sexo que circulava para esse fim [...]” (IDEP,1999, p. 140).

Como podemos notar, o acesso à educação ainda era um desafio para as mulheres, isto podia ser evidenciado pelo fato de que se oferecia uma educação diferenciada para homens e mulheres, e “[...] o mais determinante processo de incorporação das mulheres à educação formal começou nas primeiras décadas do século XX, como em boa parte dos países Latino-Americanos [...]” (HERRERA, 2014, p. 181).

Para 1954, contudo, com o avanço da incorporação da mulher no âmbito laboral, a taxa de escolarização também avançava e superava a participação masculina no nível educativo primário e o grau de alfabetização, como dito por Herrera (2014).

Evidenciamos, assim, que os projetos de educação e formação, se justificaram como o exercício para novas experiências educativas, contudo, a mulher precisou lutar pela liberdade de consciência e de agir “[...] pois ela como professora, mulher, mãe e líder, deve enfrentar o medo e silêncio para reconstruir os espaços nos quais se encontrou subordinada [...]” (PORRAS, 2014, p. 278).

Podemos comprovar que além das dificuldades as quais demonstravam discriminação com base nas questões patriarciais religiosas e sexistas, a educação da mulher foi a principal luta para superar a subordinação na qual ela se encontrava. A luta por mais educação impulsionou a entrada de mulheres nas escolas normais rurais, que encontraram, após formada, um ofício que lhes garantia a subsistência, principalmente atuando em grande número nas mesmas escolas rurais.

#### **1.4 Mulheres e a Missão no Magistério Primário**

Nos trajetos de luta das mulheres ao adentrar aos espaços educativos, deparamo-nos com a existência de espaços públicos que foram especificados como lugares de “trabalho das mulheres”. Um deles era o magistério, um lugar no qual “[...] a mulher ocupava o lugar de educadora para a infância, nas instituições de ensino consideradas lugares de acolhimento para o sexo feminino e sua educação [...]” (FERREIRA, GELES, 2017, p. 3).

No Brasil, o magistério primário era “[...] claramente demarcado como um lugar de mulher e os cursos normais representavam, na maioria dos estados brasileiros, a meta mais alta dos estudos a que uma jovem poderia pretender. As normalistas nem sempre seriam professoras, mas o curso era, de qualquer modo, valorizado [...]” (LOURO, 2004, p. 471).

A ocupação de espaços de poder estava claramente vinculada ao campo de conhecimento. Com as mulheres longe do acesso aos saberes, as relações de dominação entre os sexos permaneciam e “[...] dado que conhecimento e poder estão necessariamente interligados. Manter o dominado longe do saber foi e continua sendo uma estratégia eficiente no controle e na manutenção de mecanismos de dominação [...]” (ALMEIDA 1998, p. 31).

Nesse contexto, o acesso ao magistério só ocorreu porque os homens passaram a ocupar outros espaços, analisando o magistério como função de mulher e que o mesmo poderia ser feito, de outras formas, principalmente pouco remunerado e/ou sem remuneração. Elas adentraram o “[...] magistério principalmente porque os homens abandonaram essa função pelos baixos salários recebidos, o que fizeram com que buscassem outra opção de trabalho para suprir as necessidades que lhe eram de responsabilidade, como o sustento da família.” (MATTOS, 2018, p. 62).

As mulheres assumiram a função de instruir, educar e cuidar. Para elas, as profissões como professoras, enfermeiras, costureiras entre outras. Moças eram delicadas e essa natureza deveria ser resguardada, inviabilizando que “[...] jovens exercessem algum trabalho assalariado, exceção feita ao magistério e enfermagem pela aura de desprendimento, sacrifício e abnegação com a qual essas profissões se revestiam.” (ALMEIDA, 1998, p. 175).

Cabe, contudo, destacar que embora a educação das mulheres fosse voltada para seus lares não se pode “[...] pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos [...]” (LOURO, 2004, p. 478). Ainda quando os caminhos eram difíceis era preciso percorrê-los, como mulheres capazes de transformar e produzir novas perspectivas.

No caso das mulheres rurais, o acesso à educação era ainda mais difícil. As mulheres rurícolas tinham a obrigação de assumir papéis domésticos, cujas tarefas eram penosas, em suma, elas deviam viver uma vida de castidade, obediência e submissão. Era preciso ser “[...] uma mulher preparada para o trabalho doméstico não deve ter acesso à mesma educação

masculina, visto que o homem foi educado para a vida pública e ela para a vida privada [...]” (FERREIRA; GELES, 2017).

A representação feminina nas escolas de formação docente também se tornou majoritariamente feminina e “[...] portanto, à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que se passava no seu interior ganhava importância [...]” (LOURO, 2004, p. 91). Isso representou não apenas o olhar, mas também a disciplina daquelas que deveriam fazer a formação, ou seja, as professoras.

O magistério, no Brasil, contudo, tornou-se “[...] uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação [...]” (LOURO, 2004, p. 95).

A atuação no magistério foi transformada e “[...] professoras são compreendidas como mães espirituais — cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha [...]” (LOURO, 2004, p. 97). Ao longo dos anos, na formação ofertada às mulheres, permaneceram as marcas da religião e os discursos de doação, vocação e missão associados à atividade docente.

Da mesma forma, na Colômbia, algumas semelhanças são perceptíveis. Uma delas é a presença predominante da igreja católica na educação e, portanto, influenciando os rumos do magistério feminino, em específico, nas escolas que formaram normalistas. A concepção de mães e esposas foi associada ao trabalho educativo, notadamente nas escolas primárias, o que influenciou inclusive nos planos de cargos e carreiras, a elas atribuindo menores salários ao ofício no qual laboravam.

O acesso das mulheres no magistério ocorreu por que os homens deixaram o magistério pelas condições aviltantes nas quais “[...] os salários das professoras e professores eram muito baixos, o que fez com que muitos deles deixaram a profissão docente e se dedicarem a empregos mais bem remunerados” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p. 27).

Os recursos financeiros para o magistério, estavam diferenciados entre as zonas urbanas e rurais, e “[...] enquanto uma professora em áreas urbanas ganhava \$ 45 pesos colombianos por mês, uma professora na área rural ganhava \$ 30 por mês; 90% dos professores rurais eram mulheres, sendo 74% mulheres solteiras e 90% sem formação pedagógica [...]” (RAMIREZ; TELLEZ, 2006, p. 27).

O salário recebido não era condizente com o ofício no qual atuavam. Professoras recebiam \$30 por mês, apenas metade do equivalente a um salário mínimo vigente na Colômbia, portanto, não era considerada uma profissão bem remunerada (RAMIREZ; TELLEZ, 2006).

Em uma breve análise, é evidente que os proventos pagos às professoras eram insuficientes para o transporte, para a disponibilização de recursos didáticos para as aulas quando era necessário, para pagar moradia e alimentação. Ainda assim, as mulheres iniciaram suas carreiras na educação ou continuaram atuando no magistério, isso serviu como dependência.

Cabe ressaltar que “[...] mulheres rurais eram cada vez mais vulneráveis às diferenças a que estão expostas devido às limitações na educação e ao acesso ao trabalho remunerado [...]” (MAYA, 2006, p. 12). Como eram poucas as possibilidades de trabalho para as mulheres, as famílias colombianas consideravam que a formação de meninas era uma despesa a mais e, portanto, um desperdício.

Em primeiro lugar, porque vão sair de casa com o companheiro e, portanto, essa mais-valia vai levar consigo. Em segundo lugar, consideram que vão engravidar; sim, eles o afirmam categoricamente e, como é melhor prevenir do que remediar, é melhor não as educar. Em terceiro lugar, considera-se que é mais vantajoso, no

caso de ter muitos filhos, que as filhas fiquem em casa apoiando os outros filhos, não só os mais novos, mas também os mais velhos, os idosos e até os doentes e, portanto, aprender as tarefas do lar, da esfera doméstica (ESTUPIÑAN, 2017, p. 109).

Dialogando com o excerto apresentado acima, o papel da mulher era evidenciado pelos padrões culturais vigentes, por meio dos quais eram reproduzidas práticas que as precediam historicamente, delegando-as ao cuidado e à atenção dos outros. Novamente evidenciamos a obrigação feminina de assumir papéis domésticos e como foi difícil adentrar outros espaços sem que fossem julgadas ou estigmatizadas.

Para melhorar o acesso e a permanência destas mulheres no sistema educativo era necessário incluir as mesmas condições de formação, acesso às mesmas áreas de conhecimento e formação profissional, para que a obtenção de diplomas as colocasse em igualdade junto aos homens.

Ainda assim, as escolas de formação para o magistério feminina na Colômbia continuaram ofertando ensino diferenciado para preparar as mulheres para atuarem na zona rural, de acordo com as necessidades da população, “[...] a escola se apresentou como alternativa para a erradicação da ignorância, do analfabetismo e, em geral, do atraso social, inaugurando um período de crescimento escolar sem precedentes na história educacional latino-americana [...]” (TRIANA, 2012, p. 102).

Pelas similitudes da profissão, a dedicação das mulheres ao magistério foi considerada de ordem essencial, mas “[...] era como se mulheres nascessem para serem professores,

interpretação que não permitia demonstrar a origem histórico-social das vocações [...]” (HERNANDEZ, 2011, p. 250).

A formação e o trabalho de algumas mulheres no magistério, foram aspectos importantes para a ação pública da população feminina, como caminho para a superação da marginalidade social.

Independentemente das limitações e dificuldades apresentadas, o desempenho como professores foi um fato com benefícios pessoais e coletivos para as mulheres: “deu-lhes pela primeira vez oportunidade de entrar em uma profissão respeitável, que as colocou em um nível influente, ao mesmo tempo que lhes confere uma nova dignidade e a possibilidade para fornecer um trabalho “lucrativo” (HERNANDEZ, 2011, p. 251).

Esses novos direitos e garantias permitiram que essas mulheres recebessem sua formação em instituições rurais, regulamentadas pelo regime conservador<sup>13</sup> (1946-1957) que colocou a formação das mulheres rurais a cargo das escolas normais. Os municípios cederam as instalações para o funcionamento das aulas e a nação colombiana disponibilizou os recursos escolares necessários às salas de aula, bem como se responsabilizou pelos salários de professores e de outros funcionários.

---

<sup>13</sup> Grupos conservadores são adversos a mudanças políticas, sociais ou econômicas radicais, opondo-se ao progressismo. (ALVAREZ; LONDOÑO; BARRAGAN; DIAZ; PEDREROS, 2020).

Com a criação das escolas normais rurais, as mulheres puderam cursar o magistério, e obter o diploma de magistério rural. O currículo dessas escolas, no ano de 1954 já estava modificado. Diferenciando-se do curso normal urbano, o curso normal rural teve o acréscimo de um ano com ênfase na vida rural, introduzindo questões de administração e gestão financeira para a modernização da produção agrícola. Além disso, promoveu-se o aumento de carga horária das disciplinas de Matemática, Física, Prática Social, Espanhol e Prática Pedagógica (OSPINA; SAÉNZ; SALDARRIAGA, 1997).

Na Colômbia, a desigualdade na educação de homens e mulheres resultava de uma cultura profundamente arraigada, que transcendia os limites de um sistema educativo. Para intervir, o governo precisava promover em suas políticas públicas a igualdade de sexos no campo da educação. Na quarta conferência mundial sobre a mulher, realizada em 1955, foi instituído que “[...] para o desenvolvimento sustentável centrado nos seres humanos era necessária uma participação plena e igualitária de homens e mulheres, tanto agentes como beneficiários [...]” (MAYA, 2006, p. 12).

A partir de 1955, a educação foi incluída como um direito também para as mulheres.

Até 1957, na Colômbia, as escolas basicamente formavam mulheres nas séries primárias e para exercer ofícios como costureiras ou para os cuidados com a saúde nos cursos de enfermagem, segundo princípios conservadores de moral, de missão e vocação. Mesmo quando ingressaram nas escolas normais, “[...] as mulheres recebiam formação para o trabalho na cozinha, com tecidos, e aprendiam a costurar vestidos diferentes [...]” (BRAVO, 2017, p. 32).

Devido aos interesses políticos e educativos de transformar o meio rural num sector mais urbanizado, o espírito das professoras tomou uma orientação acadêmica mais urbana, e

as atividades de formação camponesas não encontraram apoio e só “[...] ocorreram, ou porque as escolas normais rurais não tinham professores suficiente em número e em preparação ou porque muitos deles possuíam uma construção importante, mas sem nenhum hectare de terras para plantações e atividades experimentais [...]” (TRIANA, 2012, p. 100).

No meio urbano, as escolas foram construídas com dois ou três pavimentos para atendimento da maior demanda de escolarização.

Nos anos 1960, a educação das mulheres colombianas nas escolas normais rurais ainda era oferecida sob os dogmas: moral, religiosa e pedagógica, compreendendo “[...] conhecimentos em literatura, atividades próprias do lar e do meio rural, e aperfeiçoamento das outras áreas [...]”.

Na educação colombiana era evidente a transformação do fazer pedagógico em uma nova forma de preparar as professoras para a vida e nas escolas normais. De fato, o “[...] papel como formadores de professores foi reduzido a modelos repetitivos de escolas públicas ou privadas [...]” (VILLAMIL, 2019, p. 212),

Naqueles anos “[...] a formação das professoras não teve correlação com o trabalho no meio rural, há uma desconexão das características profissionais e pessoais. Na percepção dos próprios educadores, seu preparo é mínimo [...]” (VILLAMIL, 2019, p. 175).

É possível acrescentar que a formação para o magistério “[...] tomaria forma desde 1937 até 1960, com disciplinas profissionais necessárias para a formação de professoras [...]” (TRIANA, 2012, p. 96).

Essa foi a primeira reforma que criou uma estrutura acadêmica, pedagógica e cultural e modificou a formação de professores na Colômbia. Um dos principais problemas da

educação, no período, era, portanto, a formação do magistério primário e secundário. As professoras precisavam de uma formação profissional ou pedagógica que garantiria mais uma formação, além da formação ofertada nas escolas normais.

O aperfeiçoamento do magistério procurou formar professoras rurais, em uma preparação orientada às atividades próprias da docência “[...] em áreas de cultural geral e pedagógicas, com educação vocacional rural ou urbana, de acordo com o contexto [...]” (CARVAJAL, 1958, p. 26).

Nesse sentido, as professoras estudavam conteúdos como Leitura, Escritura, Matemática, Geografia, História, Música, Educação física, valores éticos e religiosos, além de outros relacionados ao meio rural (CARVAJAL, 1958).

Em síntese importância da atuação das mulheres na docência, ainda que sido compreendido como um “trabalho de cuidado”, exige, sobretudo, uma “[...] análise dos estudos de trabalho realizados por mulheres nas instituições escolares e em outros espaços de trabalho educativo, a fim de desnaturar o olhar para as mulheres na educação, reconhecendo suas contribuições e resistências [...]” (HERRERA, 2016, p. 70).

## **1.5 Formação Normal Rural nas Escolas de Professoras/es Rurais Colombianos**

As escolas normais rurais colombianas iniciaram a oferta de nível secundário em 1844. A partir de 1869 a educação de mulheres foi ofertada nas escolas normais de Institutoras<sup>14</sup>, tanto no setor rural, quanto urbano.

Em 1872, as escolas normais rurais, a partir das reformas educativas, dividiram as escolas entre homens e mulheres.

---

14 A respeito, ler Geles (2017).

Escolas normais para homens foram apoiadas pelo governo nacional e as escolas normais de mulheres ficaram a cargo do Conselho Fiscal da Educação Pública (ZAPATA, 1872).

Entre o período compreendido de 1872 a 1933, políticas internacionais levaram o governo a se empenhar para que as comunidades se interessassem pela formação de mulheres, de modo a mudar a mentalidade cultural do país. No ano de 1934, foram criadas escolas normais rurais para mulheres e, até 1951, foram criadas outras escolas normais rurais na Colômbia (MEJIA, 1984).

No ano de 1954, segundo o Decreto nº 192, emitido no dia 30 de janeiro de 1951, que tinha estabelecido as diretrizes para o funcionamento das escolas normais rurais no Artigo 14, era conferido a estudantes que concluíssem seus estudos “[...] o título de Professor de Grau Superior; nas Escolas Normais Rurais, na Escola de Professores Rurais e nas escolas privadas de orientação normalista aprovadas pelo Governo [...]” (COLÔMBIA, 1951, p. 15).

No mesmo Decreto nº 192, de 1951, o Artigo n. 9 especificou que “[...] estabelecimentos de orientação normalista, nacionais, departamentais e privadas devem ter um número suficiente de turmas para cumprir as práticas de aplicação pedagógica [...]” (COLÔMBIA, 1951). Estabeleceu ainda que deveria ser apresentada prova final de aprovação dos cursos na avaliação de práticas pedagógicas.

As escolas normais rurais, em 1954, tinham adotado o plano de estudos das escolas privadas de orientação normalista e para as escolas normais rurais, estipulando as disciplinas e as horas semanais como apresentado no quadro n. 1.

**Quadro 1 - Plano de Disciplinas**

1º ano	Horas semanais	2º ano	Horas semanais	3º ano	Horas semanais	4º ano	Horas semanais
Aritmética	5	Aritmética	5	Álgebra	4	Religião	2
Espanhol	4	Espanhol	4	Literatura	3	História	4
Religião	3	Ortografia		2	Religião	3	Pedagogia
Geografia	4	Geografia		2	Pedagogia e Metodologia	2	Higiene e Fisiologia
Ortografia	2	História da Colômbia	5	Artes	2	Artes	2
Urbanidade e Cívica	2	Religião		4	Música	1	Música
Escrita	1	Urbanidade e Cívica		2	Atividades Vocacionais (homens)	2	Práticas Pedagógicas
Artes	2	Escrita		2	Educação para o Lar (mulheres)	2	
Música	2	Artes		2	Educação Desportiva	2	
Atividades vocacionais (homens)	2	Música		2			
Educação para o Lar (mulheres)	2	Atividades Vocacionais (homens)		2			
Educação Desportiva	3	Educação para o Lar (mulheres)		2			
		Educação Desportiva		2			

Fonte: Colômbia (1951).

O plano de disciplinas para formação de normalistas era diferenciado para professoras e professores, ocorrendo uma variação na oferta de duas disciplinas. A disciplina educação para o lar era oferecida somente para mulheres e contemplava atividades como: costura, bordado a máquina, bordado a mão e artesanias. A disciplina Atividades Vocacionais era oferecida apenas para os homens que cursavam práticas comerciais, agrícolas e industriais.

Apontamos que a educação oferecida para homens se diferenciava especificamente no que se relacionava às atividades comerciais, aos princípios de contabilidade, gestão de máquinas, administração de pequenas empresas e administração pública, indústrias agrícolas como pecuária, conservação de solos, produção agrícola, peixes e frutos do mar, indústrias locais, como carpintaria, estofamento, serralheiro, mecânica, eletrotécnica e outras indústrias locais.

Analizando o quadro n. 1, é perceptível que aos homens era destinado uma formação dirigida ao trabalho público, ao comércio, à indústria e ao serviço técnico agrícola.

No caso das mulheres, a formação voltava-se para o cuidado e para as disciplinas e afazeres comuns em seus lares e as levava à atuação em ofícios articuladas a essas áreas ou ao cuidado com as crianças, família, idosos, negando-lhes a possibilidade de participar em outros espaços, uma vez que pouco lhes era ensinado a respeito de conhecimentos essenciais para o exercício de funções no serviço público ou em outras atividades profissionais.

Disciplinas como Aritmética, Espanhol, Religião, História da Colômbia, Urbanidade e Cívica eram ofertadas com um conteúdo cultural básico, que se repetia a cada ano com maior extensão e intensidade. No caso das Ciências Matemáticas, estudava-se nos dois primeiros anos Aritmética. No terceiro ano era oferecida as disciplinas: Álgebra, para Espanhol e ortografia. Enfim, os conhecimentos básicos da língua eram ensinados nos dois primeiros anos e no terceiro ano eram oferecidas: Literatura, Geografia, História e Urbanidade. Os programas eram unificados no que se referia aos saberes básicos sobre o país, estudados durante os três primeiros anos, e finalmente, o ensino da religião era oferecida nos quatro anos como orientação moral e vocacional para o processo de formação (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982).

Disciplinas como Artes e Música focavam o trabalho nas indústrias menores, mas articulada ao objetivo de formação moral, social e intelectual. Por último, a prática pedagógica era administrada no quarto ano, especificamente para preparar os alunos para atuar em salas de aula.

O Curso de Ensino Normal rural era ministrado em quatro anos escolares, consoante o Decreto no 192, datado de 30 de janeiro de 1951. O plano de estudo devia ser adotado em todas as escolas normalistas e instituições de ensino pedagógico colombiano.

Para que as disciplinas pudessem “[...] ser consideradas como cursadas, pelo menos com uma intensidade igual a 90% do total de classes que lhe correspondam no ano.” (COLÔMBIA, 1951).

Para efeitos do reconhecimento oficial de estudos e da emissão dos certificados e títulos normalistas, todos as escolas normais, deviam implementar e cumprir plenamente os planos e programas previstos para o ensino, 90% das disciplinas cursadas.

Ao término, se concluído com êxito o curso, estudantes receberiam nas escolas normais rurais o diploma de Maestro/Maestra Rural, em conformidade com o disposto no Decreto Nacional n. 0075 do ano 1951 (COLÔMBIA, 1951).

A fim de atender às especificidades do novo projeto institucional educacional, no ano de 1960, iniciaram-se avanços na reestruturação das escolas normais, conforme descrito na memória do Ministro da Educação Abel Naranjo Villegas, no ano de 1959.

O Ministro expôs que o Decreto n. 2617 de 29 de setembro de 1959, tinha o intuito de manter normalistas formados em atuação no meio rural e evitar que fossem trabalhar em outros locais, já que “[...] o ministério considera que esta

situação constitui uma verdadeira fraude ao Tesouro Nacional, que investe grandes somas na formação de professores [...]” (VILLEGAS, 1960, p. 5).

Com a promulgação do Decreto n. 2617, de 29 de setembro de 1959, o ingresso na profissão docente após a formação foi alterado, impedindo que professores formados nas escolas normais rurais exercessem seu ofício em outros espaços. Para atender ao disposto no Decreto n. 2617, foi realizado um recenseamento das escolas normais de todo o país, oficiais e privados, para dar cumprimento às propostas e respectivas fiscalizações (COLÔMBIA, 1959).

Embora o ministério falasse sobre os investimentos para a formação de professores, a realidade evidenciada era outra. Na memória de 1959 foi apresentado como motivo para ineficiência dos esforços educacionais que “[...] os planos e projetos careceram de esforço de organização e planejamento por parte do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação e do Estado [...]. Foi mencionado ainda que o ministério não cumpria com a função de coordenação de programas e projetos nacionais ao não “[...] realiza uma inspeção seccional, departamental ou municipal para atender à educação em cada setor [...]” (VILLEGAS, 1959, p. 32).

Assim, analisamos que, na ausência de organização e planejamento da educação rural em relação à educação urbana, os desafios eram evidentes. Lembramos que uma vez que as professoras foram formadas em áreas rurais, elas preferiram ir trabalhar em áreas urbanas, buscando oportunidades que garantissem sua independência e subsistência devido à falta de esforços e políticas que atendessem as necessidades da população.

No início de 1960, a UNESCO apresentou o boletim trimestral do mês de abril a junho contendo relatos da educação em países como Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Nicarágua, Honduras, entre outras. Nesse

boletim foram apontados alguns dos problemas vivenciados na educação rural e indicações de melhorias necessárias (UNESCO, 1960).

O boletim apresentado pela UNESCO evidenciou aspectos como a crise econômica vivenciada nos países latinos americanos, tais como os recursos financeiros destinados à educação que superavam a média e geravam diferenças, pois os recursos destinados à educação não eram disponibilizados de forma adequada, dado que “[...] há pouco interesse pela profissão docente, sendo dotada de baixa remuneração, escolas rurais carentes de material essencial, e onde o trabalho educativo se reduz a aprender a ler e escrever[... ]” (UNESCO, 1960, p. 5).

Eximindo-se da responsabilidade pela gestão de políticas públicas, para a UNESCO essa falta de atratividade na educação era o que não permitia melhorar índices educacionais e a qualidade do ensino nos países latinos. A gestão dos orçamentos, a formação de professores, a construção de escolas e aposentadoria de professores foram apresentados como problemas que deveriam receber atenção dos governos (UNESCO, 1960).

O boletim da UNESCO, naquilo que referia à formação de professores estipulou que “[...] a formação que se dá nas Escolas Normais femininas tem uma orientação adequada para preparar as mulheres para o desempenho das funções que elas competem em casa, e são muito as alunas desses centros, cuja única razão de ser está no motivo indicado [...]” (UNESCO, 1960, p. 7).

Muito embora no currículo das escolas normais femininas já constasse disciplinas como o cuidado do lar, diferentemente do currículo das aulas ofertadas para os homens, os discursos políticos continuaram a incluir na formação da mulher a preparação para os afazeres domésticos mesmo depois de

implementada as mudanças, mesmo quando as mulheres já haviam demonstrado que podiam desempenhar outras funções em outros espaços públicos e privados.

Igualmente, ajustar recursos e continuar a construir planos para garantir serviços adequados para a formação de professores rurais e urbanos, garantiria a melhoria dos planos econômicos de cada país. A permanência de professores em cada setor seria a melhor solução para evitar a evasão de estudantes (UNESCO, 1960).

De fato, foi creditado à educação o papel de gerar estabilidade, na qual a orientação profissional poderia ajustar as pessoas aos planos econômicos do governo e poderia “[...] dar uma das contribuições mais valiosas quando se tenta ajustar os recursos humanos aos recursos materiais de um país, dentro dos objetivos e necessidades indicados por um plano econômico, salvaguardando a liberdade humana na tomada de decisões no fim individual.” (DIEZ, 1960, p. 23).

A partir dessas orientações emanadas pela UNESCO, algumas ações em relação à educação normal começaram a ser modificadas para atender à demanda por esses problemas apresentados na educação rural colombiana. Em relação à formação, a exemplo, no âmbito das funções mais importantes e em cumprimento do Artigo 10º do Decreto n. 0550 e da Resolução n. 2352, de 13 de junho de 1961, foram “[...] estabelecidos os títulos do ensino normalista e médio que expedem os estabelecimentos de ensino que atuam na jurisdição da questão do Departamento de Cundinamarca [...]” (LONDONO, 1961, p. 14).

O reconhecimento dos formados começou, portanto, por meio de atribuição de títulos a professoras e professores como “bacharéis normalistas”, gerando o primeiro passo para o rompimento de uma estrutura que marcou a formação colombiana por muitos anos.

## **1.6 O que trouxe o Primeiro Plano Quinquenal de Educação (1957)**

Com a formulação do Primeiro Plano Quinquenal – PPQ, em 1957 e a promulgação do Decreto n. 206 em setembro 06 de 1957, assinado pelo Presidente da Junta de Governo Militar da República da Colômbia, Gabriel Paris, iniciou-se um período de mudanças influenciadas pelas políticas internacionais de modernização, formação de professoras e professores na Colômbia (COLÔMBIA, 1957).

No Artigo n. 6, do Decreto n. 206 de 1957, foi estipulado que “[...] a partir da entrada em vigor deste Decreto, as Direções Departamentais estabelecerão um gabinete especial para servir de interlocutor, de forma a facilitar o desenvolvimento e execução do Primeiro Plano Quinquenal em níveis departamentais [...]” (COLÔMBIA, 1957, p. 2), mantendo a estabilidade dos planos e programas educativos, assegurando o progresso econômico-educativo.

O PPQ tratava das políticas educacionais da Colômbia em todos os níveis de ensino, contendo informações estatísticas que constituíam um diagnóstico bastante completo da educação, indicando que era preciso investir na “[...] promoção do ensino básico, na formulação de um plano de construção de base escolar, na unificação dos planos de estudos para a formação de professores e na formação acelerada da profissão docente [...]” (COLÔMBIA, 1963, p. 7).

O PPQ colombiano dedicou-se à orientação escolar e profissional que foi organizada em quatro seções para tratar de aspectos específicos da educação e “[...] a quarta seção dedicava-se à Educação campesina, Escolas Vocacionais Agrícolas, à Escola de Lares campesinos e à Educação Feminina [...]” (LÓPEZ, 2002, p. 77). A finalidade do plano era resolver problemas na educação e dispor de orçamentos para campanhas educativas, garantindo educação à população colombiana.

Nos planos educacionais colombianos, o claro objetivo de adequar a oferta de formação docente prevalecia. As propostas do Primeiro Plano Quinquenal de Educação e do Plano Integral da Educação visavam estruturar o funcionamento de setores educacionais, além de promover reformas com a intenção de incentivar entre os professores “[...] o sentido dos valores estéticos, usar meios de expressão que promovam a sensibilidade artística, e buscar o desenvolvimento da consciência da nacionalidade, o espírito de convivência, tolerância e respeito mútuo, e o sentido de solidariedade com todos os povos do mundo [...]” (COLÔMBIA, 1963).

Para alcançar esse intento, o PPQ propôs um plano de estudos com disciplinas a serem ofertadas tanto nas escolas femininas quanto nas escolas rurais e urbanas, o qual buscava fortalecer as práticas pedagógicas e melhorar os métodos de formação, como apresentado a seguir.

Quadro 2 - Disciplinas do PPQ

	<b>Disciplinas</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>
Educação Religiosa e Moral	Religião e História Sagrada	Estúdio da Bíblia, Estúdio da História Sagrada e o Catolicismo.	Estúdio da Bíblia, Estúdio da História Sagrada e o Catolicismo.
Espanhol	Leitura, Escrita, Vocabulário, Gramática	Literatura Espanhola, Latim, Regras Práticas de Ortografias, Leitura Expressiva e Ditado.	Literatura Espanhola, Latim, Regras Práticas de Ortografias, Leitura Expressiva e Ditado.
Matemáticas	Aritmética, Geometria	Introdução à Geometria e Álgebra, Operações Fundamentais.	Introdução à Geometria e Álgebra, Operações Fundamentais.

Estudos Sociais	História, Geografia, Urbanidade	História Universal: a) História Antiga b) Revolução Francesa c) História Moderna y Contemporânea (intensiva).	História Universal: a) História Antiga b) Revolução Francesa c) História Moderna y Contemporânea (intensiva).
Ciências Naturais	Introdução às Ciências da Natureza	Conteúdo das Ciências Biológicas e Química, Botânica, Anatomia e Higiene.	Conteúdo das Ciências Biológicas e Química, Botânica, Anatomia e Higiene.
Educação Estética e Manual	Música, Educação para o Lar, Artes	Música, Desenho, Mecanografia, Carpintaria.	Música, Mecanografia, Costura, Tecidos, Brinquedos, Florista, culinária.
Educação Desportiva/Artística		Educação desportiva	Educação desportiva, Dança, Ginástica.

Fonte: Colômbia (1963).

Para cada disciplina, o PPQ descreveu o que deveria ser trabalhado nas aulas. Todas as disciplinas descritas no programa deveriam ensinar os conteúdos básicos, em alguns casos contemplava-se os saberes teóricos e práticos, em exemplo, a educação estética e manual e a educação desportiva e artística.

No PPQ, como vimos, prevalecia a oferta de disciplinas para os afazeres domésticos no caso da formação feminina e era diferenciada da formação para homens que contemplava algumas atividades mais comerciais e administrativas.

Entre as disciplinas apresentadas no quadro acima, destacamos que havia diversificação na oferta das disciplinas, com o intuito de fortalecer determinadas práticas pedagógicas e ofertar conhecimentos que seriam aplicáveis no setor rural e no urbano.

Na reorganização do ensino normal foi avaliado “[...] que uma das necessidades incontornáveis é acentuar o caráter profissional da escola normal para que esta possa dar mais orientação e formação ao magistério” (MARTINEZ; NOGUERA; CASTRO, 1998, p. 13).

Foi estabelecido ainda como requisito o estudo das ciências, das técnicas pedagógicas e psicológicas, com o objetivo de que o “[...] professor possa compreender e orientar a conduta das crianças e avançar no âmbito da aprendizagem [...]” (MARTINEZ; NOGUERA; CASTRO, 1998, p. 14).

O quadro a seguir aponta as principais alterações que foram promovidas.

Quadro 3 - Principais Alterações do PPQ

Seções	Foco	Alterações
Primeira Seção do PPQ	Orientação escolar e profissional	Foram dadas bases para o estatuto dos professores e do ensino universitário, a compilação e organização da legislação educativa e as regras relativas às construções escolares
Segunda Seção do PPQ	Estudo dos problemas e soluções da educação	Foram iniciados estudos para as várias formas de extensão cultural, formação de professores e construção de planos de ação, métodos e meios de ação para o ensino primário, secundário e universitário.
Terceira Seção do PPQ	Estudo do Bacharelado	Reformas na orientação profissional no bacharelado, industrial e comercial, juntamente com um novo plano de estudos e métodos de ensino.
Quarta Seção do PPQ	Educação Camponesa, Escolas Profissionais Agrícolas, Escolas Normais e Educação Feminina	Revisão do novo plano de estudos para fortalecer as práticas pedagógicas e melhorar os métodos de formação em escolas femininas e normais, especificamente do setor rural.

Quinta Seção do PPQ		Planejamento a nível departamental dos aspectos financeiros do PPQ, agências de administração e planejamento.
---------------------	--	---

Fonte: López (2002).

O quadro acima resume a proposta do Ministro de Educação Gabriel Betancur Mejía e demonstra a reestruturação do ensino colombiana cuja desarticulação dos vários níveis de educação com os tipos de ensino tornava “[...] necessário classificar os ensinamentos de acordo com as necessidades, tanto materiais como culturais do país [...]” (LÓPEZ, 2002, p. 76).

O PPQ continha os objetivos específicos para atender cada setor educativo e oferecer novo nível de estudos destinados à formação e foi considerado como um contributo significativo para o desenvolvimento e educação colombiana, tornando-se a ação mais importante a nível nacional tomada na América Latina de acordo com a UNESCO.

Com a finalização do PPQ, em 1962, “[...] uma comissão conjunta da UNESCO, do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento –BIRD – e da Agência de Desenvolvimento Internacional dos Estados Unidos fez em 1962 algumas recomendações básicas sobre a elaboração de um plano de desenvolvimento educacional abrangente [...]” (TRIANA, 2012, p. 102), cujo plano pretendia estabelecer a continuidade dos avanços que já em desenvolvimento no PPQ.

No ano 1962, junto com a elaboração desse plano abrangente, foi solicitado o envio de uma missão à UNESCO para assessorar o governo colombiano na elaboração desse plano de educação (GOMEZ, 1963).

A primeira parte da missão proposta pela UNESCO foi cumprida no início de 1963 a partir de uma norma de critérios para redistribuir as escolas normais e eliminar aquelas que não eram necessárias “[...] as que restam formam o número de professores de que o país necessita, mas com desempenho técnico e econômico satisfatório [...]” (GOMEZ, 1963, p. 8).

Com relação às dificuldades que não se resolviam há vários anos, tais como a organização das escolas rurais em cada município, a cobertura e a política educacional implementada em cada instituição, levaram o Ministério de Educação colombiano a propor uma mudança sistema de modo a melhorar aproveitamento de espaços rurais para regiões com baixa densidade populacional, alocando recursos necessários à disposição de um único estabelecimento e reorganizando aqueles que já estavam em processo há anos (MARTINEZ; NOGUERA; CASTRO, 1998)

O período de violência que obstruiu o desenvolvimento de muitas escolas profissionais e criou outras situações que exigiram nova orientação para o desenvolvimento do avanço industrial e agrícola do país, havia sido vencido, o que possibilitou que a formação ofertada aos professores rurais passasse a ser ministrada sem diferença entre os sexos, a partir de 1963, bem como disciplinas que contemplassem técnicas agrícolas e artesanais também pudessem ser ofertadas sem distinção de gênero.

Após a promulgação do Decreto n. 1710 de 25 de julho de 1963, foi aprovado ainda o Decreto n. 1955 de 02 de setembro de 1963, que promoveu mudança na formação de professores nas escolas normais e “[...] procurou adequar a formação docente aos planos e programas educacionais por meio dos decretos 45 do 1962 e 1710 de 1963” (COLÔMBIA, 1963, p. 2).

O Decreto n. 1955 de 02 de setembro de 1963 estipulou no Artigo n 2º que “[...] ao nome genérico de Escola Normal será acrescentada a especificação Nacional, Departamental, Municipal, distrital ou particular, sendo indicado se o campus é para meninos ou meninas [...]” (COLÔMBIA, 1963, p. 1). Cedia ao Ministério da Educação a oficialização dos estabelecimentos de ensino, de acordo com as funções da escola a especificação do nome genérico, podendo ser urbano ou rural.

Em relação à formação docente, o Artigo 6º do Decreto n. 1955 de 1963 estabeleceu que o currículo das escolas normais deveria oferecer: a) formação cristã e democrática, b) formação científica, c) formação profissional e técnica, d) formação física e estética, e) formação cívica e social (COLÔMBIA, 1963).

Considerando o excerto acima, evidenciamos que a formação cristã e democrática deveria orientar as práticas da vida escolar em função dos princípios cristãos e democráticos, para que estudantes docentes reconhecessem valores que fossem normas para sua vida.

Na formação científica devia-se estimular as habilidades para o uso inteligente de conhecimentos e recursos didáticos. Na tarefa de seu aperfeiçoamento, mediante o estudo, a observação e a pesquisa. Na formação profissional e técnica, era afirmada a convicção na função social da escola, a responsabilidade no melhoramento da educação e o amor pela carreira do magistério (COLÔMBIA, 1963).

A formação física e estética devia contribuir para a apreciação dos valores estéticos, mediante disciplinas e atividades artísticas, incluindo aulas práticas, e finalmente a formação cívica e social devia capacitar para o estudo e conhecimento da comunidade, especialmente nos meios menos desenvolvidos para que o professor pudesse encaminhar o trabalho da escola para a melhoria das condições de vida (COLÔMBIA, 1963).

De acordo com o decreto n. 1955 de 02 de setembro de 1963, as escolas normais rurais, as escolas normais regulares e as escolas normais superiores seriam unificadas e teriam uma finalidade única, a partir da qual “[...] seria formado um único tipo de professor para o ensino fundamental, com preparação adequada para atuar de forma eficiente no meio ambiente urbano ou rural e para se adaptar às peculiares condições regionais ou locais [...]” (COLÔMBIA, 1963, p. 1).

Entre os anos em estudo, as escolas normais rurais cumpriam o que estava normatizado para as escolas normais com a “[...] intenção de normalizar (igualar, ordenar, regular e pautar) aos futuros docentes, com a finalidade de garantir uma formação igualitária para todos [...]” (TAPIAS, 1999, p. 46).

Para melhor compreensão, lembramos que as escolas normais rurais colombianas eram escolas responsáveis pela formação de professores para escolas rurais no ensino primário.

As escolas normais regulares formavam professoras e professores para o ensino normalista, educação secundária ou bacharelado, e por último, as escolas normais superiores - ENS eram instituições conhecidas por serem instituições de formação de professores para a educação infantil e fundamental, dois níveis fundamentais de educação, nas quais eram estabelecidas as bases para a aprendizagem futura e para a vida (MEN, 2016).

Com a reorganização, as escolas normais rurais tiveram que manter o regime tradicional que caracterizava as primeiras escolas, uma vez que os programas exigiam uma quantidade de recursos que para o setor rural não foram disponibilizados da mesma forma que às escolas normais urbanas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o mais importante na formação de professoras normais, tanto ao considerarmos as escolas normais rurais como as escolas normais urbanas, era a oferta de aulas práticas para desenvolver habilidades de

planejamento concreto, o que envolvia o conhecimento do planejamento de uma aula, usar material didático, formular objetivos e saber avaliar.

Essa reforma visou uma formação de professores para atuarem na educação instrumental, inserida em um processo híbrido entre o tradicional e o moderno, mas cujos estudantes deveriam cumprir integralmente os planos e programas, independentemente se responderem ou não às necessidades da população nas localidades na qual a instituição escolar estava inserida.

No período em estudo, os ministros da educação colombiana envidaram esforços para realizar reformas na educação rural. No campo da formação de professores, a formação rural promoveu uma abordagem educacional diferente para as mulheres formadas para a atuação no magistério. As mulheres eram educadas de forma diferenciada em seus cursos, como “[...] educação religiosa e moral, idiomas, artes industriais, educação para o lar, dança e educação estética [...]” (COLÔMBIA, 1962, p. 3).

Nas escolas rurais “[...] as meninas representavam 47% da população total e, muitas vezes, a porcentagem variou nas séries mais altas [...]” (TAPIAS, 1999, p. 87). O autor igualmente mencionou que na oferta dessa essa instrução, a educação religiosa era a preferida para ser ministrada às mulheres.

Além disso, em termos de formação nas escolas normais rurais, cabia “[...] responder à ordem mundial a partir do discurso do desenvolvimento e das novas tendências tecnológicas, para atender os indicadores de formação de professores [...]” (TRIANA, 2012, p. 115).

Sob essas condições, uma comissão formada por profissionais da educação da Alemanha foi encarregada de formar professores rurais para assumir as exigências da reforma da educação básica na Colômbia (TRIANA, 2012).

Dessa forma, o esforço foi centrado no aumento do número de salas de aula e oferta de vagas, cuja formação de professores, distribuição de recursos e da oferta de formação para o mundo do trabalho. A partir daí, os salários e condições de vida dos professores melhoraram, mas a economia colombiana também foi influenciada positivamente, permitindo avanços no serviço educacional e melhor distribuição de recursos às populações rurais.

Claro nos parece, a partir das informações coletadas, que na Colômbia foram estabelecidas algumas ações em relação à educação normal rural que transformaram as realidades do sistema educativo, procurando atender à demanda e problemas na educação como cobertura, acessibilidade, interesses das instituições e da religião.

Essas modificações estiveram relacionadas aos interesses mundiais, tanto no Brasil como na Colômbia, por exemplo, na criação de campanhas e programas pautados pelos governos para atender o ensino e a formação do setor rural e urbano, com interesses específicos de atendimento às demandas capitalistas em expansão na América Latina.

Lembramos que o contexto apresentado demostrou os desafios vivenciados pela população escolarizável durante os tempos de violência vivenciados no país, com os quais fazemos uma pequena aproximação no âmbito político, social econômico, cultural e educacional para compreender a realidade da educação rural e a formação de professoras durante o período em estudo.

## **2 UMA MIRADA NA HISTÓRIA DAS ESCOLAS NORMAIS: INSTITUIÇÕES DEDICADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

¡El maestro! He aquí el gran problema nacional. Necesitamos formarlo, no con exóticos sistemas sino a imagen y semejanza de nuestro pueblo, del cual debe ser su producto de selección más puro. Colombia ofrece, como ninguna otra región del hemisferio, especiales características (BARRERA, 1951, p.19).

A fundação de escolas normais na Colômbia ocorreu a partir de 1844 como instituições dedicadas à formação de professoras e professores em nível secundário. Nessas escolas estudavam homens e mulheres, cujos estabelecimentos de homens contavam com o apoio do Governo Nacional. A Escola de mulheres foi fundada pelo Conselho Fiscal de Educação Pública de Cundinamarca (ZAPATA, 1872, p. 7).

De 1844 a 1869, para Zapata (1872) os estabelecimentos das escolas rurais foram contemplados com escrivaninhas, quadro, e cadeiras, além disso distribuíram-se livros úteis para as aulas, com o objetivo de reorganizar os estabelecimentos educativos e adequá-los para os espaços formativos. A educação de mulheres nesse período era oferecida nas Escolas Normais de Institutoras (GELES, 2017), destinadas ao setor urbano e rural. Assim, no interesse pela educação da mulher, foi considerada a inclusão das mulheres nos programas e planos educativos do governo.

A educação feminina, contudo, só começou a ser preocupação dos governos liberais na Colômbia em “[...] 1870 um congresso realizado em Viena retomou o tema da educação

da mulher reforçando as ações que fortaleceriam a educação feminina o qual se posicionou em vários países [...]” (BÁEZ, 2011, p.2).

Mas foi somente em 1872 que o governo colombiano realizou novas reformas para responder às demandas sociais a partir dos pressupostos da Lei n. 23, que foi promulgada no ano de 1872. As primeiras reformas voltaram-se para duas escolas normais rurais que se encontravam ativas naquele ano “[...] atualmente dois estabelecimentos dessa classe operam no Estado: um para homens apoiados pelo governo nacional e outro para mulheres fundadas pelo Conselho Fiscal da Educação Pública de Cundinamarca [...]” (ZAPATA, 1872, p. 7).

A primeira escola feminina normal rural foi criada como primeiro estabelecimento da República, em 3 de julho de 1872, de acordo com o Conselho de Instrução Primária do distrito de Bogotá, que visava aperfeiçoar a arte de ensinar na escola primária.

No final do século XIX, com o Decreto nº 356, de 27 de agosto de 1874, Santiago Perez, Presidente dos Estados Unidos da Colômbia, regulamentou o correspondente para as Escolas Normais Femininas, determinando estabelecer uma escola em cada um dos estados onde não havia campus da mesma turma, de acordo com o mesmo decreto (BRAVO, 2017, p. 29).

Não podemos deixar de apontar que a regulamentação do Decreto n. 356, datado de 27 de agosto de 1874, estipulou que só haveria uma escola rural em cada Departamento na Colômbia. Para atender à educação normal feminina, a

regulamentação propôs a oferta de espaços educativos próprios para mulheres.

Entre os anos de 1872 a 1933, o aumento de mulheres nas instituições educativas foi notório. Motivado pelas políticas internacionais e oferta de empréstimos e subsídios financeiros, o governo empenhou-se para que as comunidades se interessassem pela oferta de educação para mulheres.

Osorio (2002) descreveu que, em 1875, os resultados das provas públicas mostraram o conhecimento de alunas e de professoras em diferentes áreas. Durante o período compreendido, a formação das professoras mudou a mentalidade cultural colombiana, que até o momento só considerava que a educação feminina fosse voltada para os afazeres do lar.

A partir daí, uma nova concepção sobre a educação normal abriria novos campos de formação e atuação para as mulheres.

No ano de 1934, com a Lei n. 12, promulgada no dia 20 de dezembro de 1934, foram criadas escolas normais rurais para mulheres. O Ministério da Educação Nacional foi reorganizado e outras disposições de Instrução Pública foram emitidas, com o objetivo de contribuir diretamente à educação da população rural, mantendo também sua cultura e melhorando o desenvolvimento das atividades rurais (COLÔMBIA, 1934).

O Ministro da Educação, Jaime Jaramillo Arango descreveu que “[...] a educação rural deve incluir, além do conhecimento das primeiras letras, o conhecimento da terra. É importante que o camponês não se isolasse ou se dissociasse de seu ambiente [...]” (JARAMILLO, 1934, p.14).

Para a educação rural foram estabelecidos, portanto, objetivos voltados para atividades agrícolas que pudessem ser desenvolvidas no meio rural, o que implicava adaptar os espaços e motivar a aprendizagem de meios de produção e do

trabalho com as lavouras, com os animais domésticos, enfim com a propriedade rural.

Era necessário formar professoras e professores normalistas que fossem suficientes para atender a população rural, uma vez que “[...] a grandeza e prosperidade de um país está em função da sua cultura e é função do Estado espalhar esta cultura [...]” (JARAMILLO, 1934, p. 14).

De 1934 até 1938, a Escola Normal Rural para mulheres foi criada pela República Liberal colombiana como uma resposta às campanhas políticas empreendidas na tentativa de vincular sociedade rural à modernização e dando início à formação de professoras para atuação na educação rural primária.

Até 1938, era considerada como educação vocacional a formação de professoras no setor rural. Antes de 1939 só funcionaram três escolas normais rurais nacionais na Colômbia: a Escola Normal de Senhoritas La Picota<sup>15</sup>, uma escola em Gigante, Huila e outra em Popayan. Dessas, apenas a escola de Senhoritas La Picota estava na Cundinamarca (RAMIREZ, 2010).

No período compreendido entre 1940 e 1949 foram fundadas outras oito escolas normais rurais, totalizando, no ano de 1956, 18 escolas normais rurais em funcionamento (MEJIA, 1984, p. 72).

A partir de 1945, o curso de formação para professoras e professores rurais passou a ser ofertado com um ano de estudo a mais, com ênfase nas atividades relacionadas à vida rural. O excerto abaixo descreve como algumas disciplinas se adaptaram para atender esses pressupostos.

---

<sup>15</sup> Lembramos que a escola foi fundada em 1934, mas iniciamos nosso período de estudo em 1954 quando a Escola Rural para Senhoritas Mariano Ospina Perez passou a ser Escola Normal Rural de quatro anos até 1963 na Cundinamarca, antes disso era nomeada Escola Normal Rural Senhoritas La Picota.

Na matemática, uma série de elementos de administração e gestão financeira foram introduzidos e modernização da produção agrícola, como a contabilidade agrícola, que incluía a gestão de campanhas comerciais e cooperativas agrícolas, o uso de livros de lucros e perdas, a preparação de documentos comerciais e orçamentos domésticos, escolares, municipais, departamentais e nacionais. Da mesma forma, foram incluídas questões relativas ao crédito agrícola e pecuário, bem como a elaboração de inventários, avaliações e cadernetas de salários (RAMIREZ, 2010, p. 205).

Como exposto acima, as disciplinas passaram a ofertar conteúdos que exploravam outras áreas e espaços afins articulados com a produtividade do setor rural. A partir de outras disciplinas ofertadas seria possível oferecer uma formação para a professora normalista rural voltada a um perfil específico, que ensinaria as populações rurais a desenvolverem atividades no espaço rural coerentes com as aspirações governamentais.

Cabe destacar que nas escolas normais rurais, logo que foram implementadas as reformas educativas, foram envidados esforços governamentais para melhoria da infraestrutura e o currículum acadêmico, contudo, não foram suficientes para manter professoras em atuação nas escolas rurais. Alguns motivos da não permanência de professoras foi que as deserções estavam relacionadas com a situação da violência vivenciadas na Colômbia, principalmente se considerarmos os salários pagos aos professores, em comparação das escolas urbanas era mais baixa, isso gerava o traslado dessas professoras aos setores urbanos (RAMIREZ, 2010).

Ao longo dos anos, as agências internacionais incluíram o tema da formação de professores rurais nas políticas educativas para a América latina e na Colômbia influenciando os rumos dos sistemas educativos em várias regiões colombianas.

Diferentes organizações e conferências internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), as Conferências Interamericanas de Educação e Conferências Interamericanas de Instrução Pública, abordaram repetidamente, de 1937 a 1960, a questão da formação e melhoria do magistério primário, e em particular a formação de professoras rurais (TRIANA, 2012, p. 95).

Há que se considerar que nas escolas normais haviam determinados objetivos ideológicos sobre os quais era preciso trabalhar, considerando o espaço geográfico, as condições sociais, abordagens de conteúdo, enfim, era preciso modificar o ensino que era oferecido à população rural colombiana.

Nesse sentido, um dos principais problemas da educação continuava sendo a capacitação profissional do magistério, afinal a formação docente “[...] em meados do século XX era realmente deplorável, a educação rural e urbana apresentava diferenças contundentes que afetavam a população rural; neste caso, a formação de professores não era exceção [...]” (TRIANA, 2012, p. 99).

Essas diferenças eram notáveis entre as professoras rurais que não tinham formação completa em comparação com as professoras urbanas. A deserção de professoras formadas no

setor rural, a soledade, as condições precárias dos recursos escolares e falta de recursos nas escolas, cujas condições não representavam o cuidado e o valor da profissão por parte dos governos. (TRIANA, 2012).

As diferenças entre a educação rural e urbana fizeram com que os esforços para a formação de professoras rurais na Colômbia, nos anos seguintes, fossem ampliados de modo a atender tanto os anseios da população que pedia mais escolas em todas as localidades, portanto, havia necessidade de mais professores e de atendimento às normativas de instituições internacionais.

## **2.1 Escolas Normais Colombianas e Tríplice Função: Formação, Treinamento e Melhoria Educacional.**

Durante o mandato presidencial (1950-1954), Laureano Gómez, sugeriu no seu governo, transformar a escola teórica de formação de professores rurais visando criar “[...] um Centro Nacional para garantir a qualidade do sistema e o acesso das comunidades a seminários, salas de aula e espaços de formação [...]” (GOMEZ, 1954, p. 10). A tentativa foi mais uma proposta diante da melhoria educacional rural, na qual foram ofertados outros espaços para potencializar a formação docente.

O Ministro da Educação Nacional Rafael Azula mencionou que “[...] a tragédia da cultura colombiana consiste na tremenda desproporção que existe entre a classe alta e a massa da população urbana e rural que a circunda [...]” (BARRERA, 1954, p. 10), demonstrando que a educação popular colombiana fosse nas cidades ou no meio rural precisava de investimentos.

Para Rafael Barrera (1954), em 1954 ainda prevaleciam altos índices de analfabetismo na Colômbia principalmente no meio rural, no qual “[...] o Ministério da Educação tem conseguido direcionar uma campanha de benefício imediato ao camponês, com o objetivo de fortalecer suas virtudes, tornar os sistemas de trabalho mais técnicos e melhorar suas condições de vida [...]” (BARRERA, 1954, p 14).

Desse modo, os esforços do governo voltaram-se para as escolas que deveriam formar estudantes para aprender a viver e também para saber o valor da terra onde viviam, de forma a aproveitar os recursos produtivos.

Os índices de analfabetismo, em 1954, eram de cerca de 38% entre a população total colombiana. Em 1960 era 27% e em 1964 alcançou 25%. Houve, portanto, uma diminuição do analfabetismo em termos percentuais (FILGUEIRA, 1977, p. 8).

No meio rural e urbano, ao somarmos, constatamos que em 1954 a população analfabeta totalizava 57%. Poucos anos depois, em 1960, no setor urbano estava concentrada uma população de 15,5% e no setor rural a população analfabeta alcançava 40%. Embora identifiquemos novamente uma redução dos valores percentuais, a desigualdade entre o espaço rural e urbano é evidente e a “[...] proporção de analfabetismo na população acima de 15 anos passou de 37,7% em 1954 para 27,0% em 1963. No entanto, em termos absolutos, o número de analfabetos entre as duas datas aumentou em 97.260 pessoas, ou seja, passou de 2.429.330 em 1954, para 2.526.590 analfabetos em 1963 [...]” (SIERRA; VERGARA, 2019, p 108).

As propostas elaboradas atendiam aos órgãos internacionais, com a intenção de gerar novas estratégias e melhorar a educação, ofertar formação para professoras e professores, melhoria de infraestrutura das escolas existentes, construção de novos prédios escolares, entre outras ações.

No período de violência vivido pela Colômbia (1948-1958), ao considerarmos as mudanças na educação colombiana, evidenciamos que pouco se fez, principalmente devido aos conflitos entre partidos liberais e conservadores, cujas desordens duraram por muitos anos, com muitas mortes, terrorismo e destruição da propriedade privada, entre outros eventos. Em decorrência disso, o sistema educacional, social e econômico colombiano sofreu graves retrocessos.

A partir de meados do século XX, entre os anos 1954 a 1963, com a expansão educacional na Colômbia, os indicadores educativos demonstraram que níveis educativos da população apresentaram uma melhora, o que não significou a solução dos problemas educacionais, uma vez que professoras e professores tinham baixa formação para o exercício da docência, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio (MEN, 1986).

Em relação à formação de professores, o governo decidiu disponibilizar recursos para a melhoria das escolas normais, com o propósito de preparar a população e melhorar os índices educacionais, dedicando os mesmos esforços à educação urbana e à educação rural.

As escolas normais, encarregadas da educação e formação de professores na Colômbia, nos anos de 1954 continuavam com a divisão existente desde 1934, que organizava as escolas normais em: escolas normais rurais, ofertando formação de nível secundário com duração de três anos, escolas regulares normais, ofertando formação de nível secundário com duração de quatro anos, escolas superiores ofertando formação com duração de cinco ou seis anos públicas; escolas privadas e escolas normais divididas por sexo (TRIANA, 2012).

O programa do governo que regulava a formação normalista “[...] continuava com uma pedagogia centrada na formação dos professores, seguindo as ‘indicações didáticas

gerais' para ensinar, treinar e realizar as técnicas apropriadas, conforme estabelecido por programas oficiais [...]” (TRIANA, 2012, p.104).

Nesse sentido, mais importante na formação docente era “[...] desenvolver habilidades concretas para o planejamento: saber planejar uma aula, usar os materiais de ensino, formular objetivos e saber avaliar [...]” (TRIANA, 2012, p. 104).

De fato, para atender ao problema da educação campesina e técnica, o governo deu importância à escola normal rural e à formação de docentes rurais, que era considerado um problema nacional, cuja formação deveria se dar em “[...] bases duradouras, colocando o ramo normalista na vanguarda, convencido de que, acima de tudo, a formação e transformação do espírito dos educadores é o que o país precisa para realizar esta cruzada” (BARRERA, 1954, p. 20).

Desse modo, segundo Barrera (1954), as escolas normais rurais que se encarregaram de formar professoras para escolas nas mesmas áreas rurais, continuaram com a realização dos seus objetivos, e dar atenção à população camponesa, melhorando a qualidade de vida e criando condições culturais que favorecessem o meio rural.

Na Colômbia, contudo, a formação para professores rurais não recebeu o nome de campanha. De fato, foram empreendidos esforços para modificar a educação rural como destacado pelo Diretor-Geral da UNESCO, Jaime Torres Bodet (1951), que descreveu que a Colômbia atuava na modificação da cultura da população rural por meio da educação.

Esta Organização - acrescenta -, que admira o grande esforço que a Colômbia está realizando para elevar o nível cultural de sua população camponesa e proporcionar-lhe os conhecimentos mais essenciais para o melhoramento

de sua vida espiritual e material, está disposta a cooperar estreitamente com aquele Governo a fim de alcançar a plena realização do projeto de educação que iniciou com tanto entusiasmo. Assim que terminados os referidos serviços, o estudo da nova aplicação comunicará ao V. E. para seu conhecimento e efeitos<sup>16</sup> (BAR-RERA, 1954, p. 17).

O projeto de educação colombiano foi, portanto, um plano realizado a partir de recomendações de organizações internacionais com o intuito de modificar a educação nas zonas rurais. Embora houvesse nesses planos a ideia de proporcionar uma educação de qualidade, os organismos internacionais visavam uma modificação profunda na educação e ocupação dos espaços rurais na América Latina, como descrito por (CANAN, 2017).

Com isso, as organizações internacionais insatisfeitas com o rumo da educação na América Latina, começaram a propor diretrizes e estratégias educacionais, na perspectiva de receber retorno imediato de benefícios para as organizações. Pregando o progresso da educação, essas organizações estabeleceram outros interesses que levaram ao crescimento demográfico dos países da América Latina, coordenando um processo global em contradição as expressões pedagógicas, pois teoricamente suas intenções e interesses estavam vinculadas ao sistema capitalista (CANAN, 2017).

Nesse sentido, foram adotadas algumas propostas que visivelmente incluíram a Educação. Para isso, no plano de atendimento à educação rural, o governo alocou recursos para a remuneração dos professores, a adequação das infraestruturas e o atendimento de algumas necessidades básicas nas instituições.

---

16 Tradução livre.

Por sua vez, os planos de estudos tiveram que ser reorganizados para atender à formação rural de acordo com a realidade vivida no campo (BARRERA, 1954).

Essa reorganização foi adotada desde a promulgação do Decreto n. 192, de 30 de janeiro de 1951, que continuava vigente em 1954. Lembramos que o decreto contemplava a divisão das atividades do último ano em dois ciclos: o primeiro era para a formação acadêmica completa e o segundo era exclusivamente para a prática e o atendimento à população no campo. Por outro lado, foram implementadas disciplinas consideradas necessárias na atualidade como “[...] Filosofia geral e educacional, sociologia, história da educação nacional, artes regionais e educação para o lar foram implementadas de forma essencial e completa [...]” (COLÔMBIA, 1951, p. 15).

Finalmente, para expedição de certificado do título de professora normalista e rural era necessário completar o ciclo de estudos, e o Ministério de Educação Nacional regulamentou que as pessoas formadas teriam a função de “[...] criação e manutenção permanente do ambiente pedagógico que devia caracterizar as instituições que se dedicavam à preparação de magistério [...]” (COLÔMBIA, 1951, p. 15).

Diante das condições educativas do país, o presidente Rojas Pinilla (1953-1957) solicitou em 1954, um estudo econômico, político, social e educacional da Colômbia, que foi finalizado até 1958. O relatório titulado “Missão Lebret” sobre o estudo das condições do desenvolvimento na Colômbia, elaborado pelo Centro Nacional de Pesquisas de Paris, disponibilizou um estudo detalhado sobre as condições (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982), cuja quinta parte denominada “O Estado e o Problema da Educação”, apresentou uma série de análises e recomendações sobre a educação, referentes a todos os níveis e ramos da instrução colombiana.

No mesmo relatório, para a educação rural foi estipulado que era necessário “[...] melhoria considerável das instalações escolares e do material didático: o fornecimento de manuais escolares para os alunos, o fornecimento de pátios de descanso, jardins e pomares para as escolas rurais [...]” (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982, p. 300).

No nível pedagógico era preciso melhorar a estabilidade profissional de professoras e professores, além de resolver o problema do excesso de população rural improdutiva e marginalizada, bem como baixo padrão de vida e a escassez de empregos. De acordo com isso, no atendimento das recomendações era preciso extinguir a violência, eliminar as desigualdades sociais e atender a promoção da educação pela construção de um estado de bem estar social comum (GOMEZ; GOMEZ; URREGO, 1982).

Com esses objetivos a reorganização da formação docente, embora buscando atender as recomendações, nas escolas rurais e urbanas colombianas continuou vigente “[...] com o regime tradicional. Os planos, programas e escolas normais unificados precisavam uma plataforma de recursos técnicos, humanos e financeiros que pudesse de alguma forma atender às necessidades educacionais do momento, as quais precisavam ser atendidas no setor rural [...]” (TRIANA, 2012, p. 105).

O Decreto n. 1955 de 1963, reproduziu a linguagem das novas exigências sociais e educacionais, expressas por organismos e instituições internacionais: expansão acelerada do nível primário e a tendência à democratização do nível médio, e propôs às escolas normais a tríplice função: a formação, treinamento e melhoria educacional (TRIANA, 2012, p.104).

Na busca de alternativas para melhorar o sistema educativo e ofertar uma formação diferenciada no setor rural requeria-se uma reestruturação visível nas escolas e na formação, tanto nos programas como no ambiente escolar, garantindo a produtividade no ambiente profissional, e rural, também nos processos formativos das professoras rurais da Cundinamarca e da Colômbia.

Muito embora as instituições na América Latina trabalhassem com a ideia de fortalecer o magistério com o objetivo de melhorar o ensino e garantir mudanças na educação, contraditoriamente, o modelo escolar cundinamarquês não contava com professores nos debates para definir as políticas públicas educacionais.

## **2.2 Escolas Normais Rurais Femininas Colombianas: Formação para criar bases sociais no meio rural**

A formação que foi ofertada às professoras para atuar no meio rural, como constava nas leis e decretos implementados nas instituições rurais normais, no período de 1954 até 1963, na Cundinamarca, Colômbia, na organização das escolas normais rurais e suas transformações, foram promovidas a partir de experiências institucionais e ou planejamentos estabelecidos pelos governos.

Ressaltamos que a formação docente na Colômbia era motivo de preocupação e desafios, tanto para os governos quanto para os profissionais da educação, que ao longo da história lutaram para reorganizar e melhorar o sistema educativo colombiano.

Ao falar de fatos históricos, isso nos faz pensar e nos ajuda a entender o modelo da educação colombiana especialmente no âmbito rural. Lembramos que Certeau (1982) mencionou

que a história conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto, bem como a explicação do que se diz e a realidade daquilo que se passou ou que se passa e, como a história sugere, há uma proximidade dos fatos ocorridos com a realidade que será analisada.

Com esta concepção, retomamos o percurso de escrita a partir das leituras e registros históricos para nos acercar dos processos de formação e escolarização que foram oferecidos às mulheres cundinamarquesas, afinal escrever essa história é também buscar respostas para a educação que ainda hoje se faz na Colômbia.

Consideramos que a importância de estudos sobre a formação e a organização das práticas escolares cotidianas rurais, no cotidiano da escola de outros tempos, possa auxiliar na compreensão da educação que é ofertada à população. Cabe, contudo, lembrar que a educação escolar é a que menos sofre alterações, o que nos permite uma análise mais acurada de permanências e ou desafios.

A história das instituições escolares, nessa nossa concepção, para Barrera (1954), tornou-se um instrumento destinado a gerar novos conhecimentos, pois permite identificar práticas pedagógicas, memórias, relações escola-ambiente-família, com o objetivo de estabelecer uma conexão entre todas essas particularidades que existem nos espaços educativos. Ao pesquisarmos uma instituição escolar, é possível compreender o significado e a finalidade de manter vivo o sentimento de pertencer a uma instituição e a uma profissão dedicada ao serviço das populações.

Nas instituições escolares femininas, objeto de nossas pesquisas, de acordo com IDEP (1999), estiveram na direção mulheres, senhoras virtuosas e instruídas, maestras públicas ou superioras capacitadas para oferecer conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos impactando a formação de novas

professoras, pois seguiam, cumpriam e transmitiam padrões religiosos e culturais, os quais partiam de uma “[...] legislação que estabeleceu que as escolas de mulheres deviam ser dirigidas pelas senhoras de notória respeitabilidade e boa conduta [...]” (IDEP, 1999, p. 152).

Já apontamos que as instituições de formação de professores na Colômbia emergiram de uma concepção religiosa e eram dependentes da igreja católica. Nos anos em estudo, a religião representava um poder, controlando a educação das mulheres. O sistema educacional colombiano “[...] manteve a naturalidade de seus destinos, de acordo com seu caráter essencialmente tradicionalista e católico [...]” (BARRERA, 1954, p. 5).

A igreja católica tinha o controle da educação pública colombiana e defendia que a educação deveria ser organizada e dirigida segundo princípios e dogmas católicos, na qual a ordem política e social era sagrada, foi por isso que “[...] a educação das mulheres tendia a prepará-las para as tarefas atribuídas ao seu sexo, dentro dos princípios católico-cristãos [...]” (BAÉZ, 2011, p. 130).

A influência da igreja estava, portanto, presente na educação e formação das mulheres e os governos conservadores mantiveram as medidas tomadas nas gestões anteriores, sem gerar mudanças. A formação das mulheres continuava fundamentada nos ofícios do lar e nos cuidados das populações e seus filhos, convertendo a igreja em “[...] guia na educação e nos processos formativos, mediante os valores e a fé cristã [...]” (CORDERO, 2018, p.19).

Atendendo às tradições e valores cristãos, as escolas normais rurais femininas colombianas “[...] foram constituídas nos instrumentos privilegiados dos governos liberais para implementar suas políticas de assistência social a população camponesa [...]” (PORRAS, 2014, p. 270).

Com a finalidade de preparar professoras para a educação rural primária, portanto, as instituições recebiam aquelas jovens que tinham terminado o nível primário preparando-as em quatro anos, com apenas os conhecimentos “[...] elementares e trabalhos manuais e agrícolas [...]” (PORRAS, 2014, p. 270).

A formação ofertada para professoras rurais incluía disciplinas como “[...] religião, geografia, matemáticas, história e educação em geral [...]” (COLÔMBIA, 1954, p. 149).

Outras disciplinas que as mulheres deveriam cursar eram: Culinária; Costura à mão e à máquina; Medicina de Emergência; Higiene pessoal e doméstica. Em resumo, as mulheres eram formadas para atuar no lar e com a comunidade camponesa para melhorar os níveis de vida e fortalecer a economia colombiana (COLÔMBIA, 1954, p. 150). O governo colombiano transferia às comunidades campesinas, portanto, a responsabilidade de melhoria de suas localidades e a responsabilidade de aumentar a produtividade no campo.

Para o Ministro de Educação colombiano Barrera (1954), a ação cultural das escolas normais, no ano de 1954, tinha alcançado, para alfabetizar a população, uma cooperação do setor urbano e rural colombiano, uma vez que contava com auxílio complementar e compartilhava espaços educativos com outros grupos à serviço da população camponesa, ampliando os espaços de formação. Contudo, parece-nos que havia mais interesse dos espaços privados em compartilhar esses espaços, dado que poderiam obter recursos ou subsídios financeiros oriundos dos governos.

Nesse contexto, no mesmo ano, o governo destinou recursos econômicos para que “[...] a Colômbia pudesse se preparar para ser uma das sedes do movimento camponês pela educação [...]” (BARRERA, 1954, p. 13).

Isto é, poderia ter uma base educativa baseada em planos duráveis colocando o ramo normalista em evidência, uma vez

que estava “[...] convencido de que a formação e a transformação de educadores é o que o país precisa para cumprir essa cruzada [...]” (BARRERA, 1954).

Barrera (1954, p. 119) apresentou os argumentos para a criação de escolas normais rurais “[...] fundadas com o propósito de formar professores para as escolas das localidades para que sejam uma força poderosa, no sentido de melhorar seu padrão de vida e contribuam fortemente para a transformação do país [...]. Ou seja, os argumentos para a fundação de escolas era o desenvolvimento do país de tal forma que a educação se tornasse o motor para essa transformação.

Há que se ressaltar, contudo, que o alcance dessas finalidades foram quase ínfimas e as razões para o fracasso dessas ações foram descritos como: I) Influência do setor urbano na sua orientação, já que a infraestrutura tinha dois ou três edifícios com características urbanas, distanciando-se de particularidades do espaço rural; III) As atividades camponesas não encontravam apoio nos estabelecimentos, porque seus ensinamentos técnicos não atraíam a população e não lhes oferecia conhecimentos práticos; IV) Normalistas formadas nas escolas urbanas não aceitavam ou aceitavam em proporção mínima lecionar nas escolas rurais, pois a grande maioria preferia atuar nas escolas urbanas; V) Salários baixos que não garantiam as despesas de subsistência (BARRERA, 1954).

Para as mulheres essas dificuldades foram maiores e descritas como “[...] a vida docente não era fácil, suas condições faziam que se convertessem em objeto do controle clerical [...]” (PORRAS, 2014, p.270). Por isso, a melhor alternativa das professoras foi preservar os valores e dedicar seu tempo nas atividades “bem vistas” pela comunidade e pela igreja, para manter a única fonte de recursos como reconhecimento a um trabalho dedicado e vocacional.

A formação para a atuação no magistério, mesmo sob controle rígido da igreja, possibilitou um trabalho mais dignificante para as mulheres colombianas e as permitiram profissionalizar-se e atuar em espaços diferentes do lar.

Em 1954, de acordo com as estatísticas, na Colômbia existiam poucas escolas normais para homens, embora houvessem mais homens dedicados ao ensino em comparação com as mulheres. Existiam apenas nove Escolas Normais Nacionais urbanas, para homens e dez para senhoritas, em diferentes cidades do país. Entre as Escolas Normais Rurais Nacionais, duas eram destinadas à formação de homens e dez para a formação de mulheres,

Entre as Escolas Normais Departamentais<sup>17</sup>, três formavam homens e sete formavam mulheres. Entre essas escolas dedicadas à formação rural, só uma era para homens e cinco para mulheres. Por último, estavam as escolas privadas com orientação normalista: uma para homens e para as mulheres vinte duas. No âmbito rural existia apenas uma para formação de homens e dezenove para formar mulheres.

Como podemos ver no quadro n. 4, ocorreu a criação de dez escolas em 1951. Depois desse período não foram registradas mais escolas, portanto, nas informações coletadas, apontamos que em 1954 tinham um total de 19 Escolas Normais Nacionais, 13 Escolas Normais Rurais Nacionais, 12 Escolas Normais Departamentais, 7 Escolas Normais Rurais Departamentais, 27 Escolas Privadas de Orientação Normalista, e por último, 22 Escolas Privadas Rurais.

---

<sup>17</sup> Departamental faz referência às escolas do mesmo estado.

**Quadro 4 - Escolas Normais em 1954**

<b>MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO NACIONAL</b>				
<b>DEPARTAMENTO DE ENSINO NORMALISTA</b>				
<b>Escolas Normais Nacionais, Departamental e Escolas Privadas de Orientação Normalista 1954</b>				
<b>Escolas</b>	<b>Homens</b>	<b>Senhoritas</b>	<b>Fundada em 1951</b>	<b>Total</b>
Escolas Normais Nacionais	9	10	-	19
Escolas Normais Rurais Nacionais	2	10	1	13
Escolas Normais Departamental	3	7	2	12
Escolas Normais Rurais Departamental	1	5	1	7
Escolas Privadas de Orientação Normalista	1	22	4	27
Escolas Privadas Rurais	1	19	2	22
Total	17	73	10 <sup>18</sup>	100

Fonte: Elaborado pela autora <sup>19</sup>

As Escolas Normais Nacionais para mulheres encontravam-se em Bucaramanga, Cali, Ibagué, Manizales, Popayan, Puente Nacional, Quibdo, Santa Marta e Tunja. Para homens em Barranquilla, Ibagué, Manizales, Pamplona, Pasto, Tunja, Medellín e Quibdo.

As Escolas Normais Rurais Nacionais para homens estavam localizadas em Guamo, Pitalito, para mulheres em Cundinamarca, Gigante, La Cruz, Jerico, Sincelejo, Villa de Leiva, Roldanillo, Mompos, Málaga e Itsmina.

---

18 Tradução livre.

19 Tradução livre. As informações foram organizadas a partir de Barrera (1954).

O quadro acima expressa alguns aspectos: as escolas normais para homens eram poucas em comparação com as normais de mulheres, como resultado do pequeno número de homens dedicados ao magistério, ressaltasse a feminização do magistério, por outro lado as novas escolas criadas, demonstram o despertar do interesse nos estudos normalistas e, por sua vez, das novas condições das escolas normais e dos seus planos de estudo.

A Escola Normal Senhoritas Picota que foi historicamente a escola formadora de professoras rurais em Cundinamarca. Em 1954, era conhecida com o nome de Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Perez – ENROP<sup>20</sup>. Cabe ressaltar que em vários documentos a instituição escolar aparece com o nome de Escola Normal Rural Senhoritas Picota, mas teve alteração de nome quando foi transferida ao Município de Guasca, passando a ser nomeada como Escola Normal Rural Senhoritas Mariano Ospina Perez.

Quadro 5 – Escolas Normais Rurais Nacionais

Escolas	Séries			
	1º	2º	3º	TOTAL
Escola Normal Rural Senhoritas Picota (Bogotá)	68	44	39	151
Escola Normal Rural Senhoritas Gigante	24	26	14	64
Escola Normal Rural Senhoritas Isimina	18	20	10	48
Escola Normal Rural Senhoritas Jerico	57	22	21	100
Escola Normal Rural Senhoritas La Cruz	19	38	17	74

20 A história da ENROP é abordada no capítulo quatro desta pesquisa.

Escola Normal Rural Senhoritas Málaga	43	36	26	105
Escola Normal Rural Senhoritas Mompos	30	39	32	101
Escola Normal Rural Senhoritas Roldanillo	36	9	15	60
Escola Normal Rural Senhoritas Sincelejo	39	19	-	58
Escola Normal Rural Senhoritas Villa de Leiva	18	29	23	70
Total	392	312	211	831

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando as informações acima, o quadro evidencia a colaboração das Escolas Normais Rurais Nacionais na formação de professoras rurais. Destacamos que aproximadamente 831 mulheres foram formadas nessas escolas e salientamos que a partir das reformas nos currículos e da orientação dos estabelecimentos houve significativo ingresso de mulheres nas escolas normais.

Em 1959, O Ministro de Educação Abel Naranjo Villegas destacou as escolas normais que estavam em funcionamento, como demonstrado no quadro n. 6.

Quadro 6 - Escolas Normais (1959)

Escolas	Homens	Senhoritas
Escolas Normais Nacionais	12	15
Escolas Normais Departamental	7	10
Escolas Normais Privadas	0	34

Fonte: Villegas (1959)

No ano de 1959, foram fundadas mais 10 escolas para homens e 5 para mulheres no âmbito nacional colombiano. Na esfera departamental foram habilitadas mais 6 escolas para homens e outras 5 escolas para mulheres, finalmente no setor privado a escola de homens que funcionou a partir de 1951. Em 1959, não se encontrava ativa. De 1959 até 1963, nas memórias dos ministros da educação colombianos, constavam como escolas normais rurais femininas, apenas a Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Pérez de Guasca - ENROP, a qual é objeto da nossa pesquisa.

Mediante o exposto, trazemos alguns apontamentos desde a perspectiva brasileira que nos permitiu analisar e nos orientou sobre essa formação de professoras rurais nas escolas normais rurais.

Interessante notar que na perspectiva brasileira, com o pioneirismo e as influências de outros países percebemos que as ações empreendidas na criação de instituições para a formação de professores rurais, surgiram em decorrência de fatores como “[...] o crescente êxodo no campo, a disseminação dos ideais ruralistas, as políticas implementadas, a expansão do ensino primário nas zonas rurais de iniciativa dos governos estaduais e municipais e as políticas nacionais para a educação rural [...]” (CHALOBA, 2017, p. 181).

Lembramos que a profissionalização de estudantes nas escolas normais ou regionais, com vistas ao desenvolvimento regional para cuidar do caráter de civilização das populações rurais, foi uma intencionalidade marcada pelos governos na criação de uma nova concepção de vida e de cultura nas comunidades (FERREIRA; LIMA, 2020).

Nesses percursos formativos, a organização do ensino rural deveria ser “[...] um ensino que fosse capaz de criar as bases sociais para uma anunciada modernização do campo e das regiões mais afastadas do país [...]” (FERREIRA; LIMA, 2020, p. 957).

Muito embora houvesse a oferta de cursos de formação para professoras e professores rurais, tanto no Brasil como na Colômbia, esse não era um processo contínuo, no qual houvesse continuidade de políticas com prioridade para os setores rurais, as quais precisavam ser revistas para garantir um maior esforço em prol do ensino e da formação rural, isto é, “[...] não bastava promover a organização das escolas, mas era indispensável o estabelecimento adequado capaz de formar professores rurais, inclinados à vida rural [...]”(FERREIRA; LIMA, 2020, p. 948).

Igualmente, na Colômbia a reestruturação dos estabelecimentos, a reorganização dos programas e os incentivos à educação normal, não foram suficientes, pois com a falta de políticas públicas e a má distribuição dos recursos oficiais, a dispersão de recursos era evidente. Segundo Villegas (1959), a organização desses aspectos seria proveitosa nas escolas, dando à população a oportunidade de valer-se dos espaços educacionais, e dessa forma o ministério poderia amadurecer para fazer políticas públicas de ajuda com prioridades em cada setor do país.

Assim apontamos que a influência da instrução pública nas instituições normalistas também contribuiu para o desenvolvimento da educação nacional que visava construir um modelo igualitário nas zonas rurais e urbanas, centrada na formação de professores que iriam atuar no meio rural.

Identificamos ainda que no decorrer dos anos as leis e decretos promulgados permitiram adaptar as escolas normais rurais de acordo as necessidades do meio rural, cabendo ressaltar, contudo, que muitas diretrizes não foram efetivadas, tanto pela falta de empenho governamental no momento de amadurecer e construir políticas que estivem em consonância com os propósitos da população, quanto pela falta de investimentos que garantissem o cumprimento de projetos e campanhas instituídos para garantir os objetivos da educação e formação da população colombiana.

### **3 ESCOLA NORMAL RURAL PARA SENHORITAS MARIANO OSPINA PÉREZ: VIRTUDE, FÉ E ESPERANÇA**

Sabemos que o estudo de uma instituição requer compreender o percurso e analisar seu contexto. Toda instituição tem uma história inserida e relacionada com as populações, as famílias, os jovens, em geral com a comunidade, desse modo, somos impulsados a pesquisar e “[...] analisar a trajetória da instituição, das pessoas, das idas, das celebrações, dos enfrontamentos, da cultura que se desenvolveram nessas entidades ao longo do tempo [...]” (GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2020, p. 55).

Nessa concepção, parece-nos que a história da formação feminina e a história da instituição pode ser útil como um instrumento de análise da realidade que até hoje vivenciamos, pois, entendemos como Certeau (1998) que a análise do passado assinala uma construção da investigação do futuro, a qual procura descrever como as instituições se muniram de os mecanismos de controle para escolarizar.

No período de 1954 a 1963, a ENROP foi a escola normal rural que formou professoras para atuação no meio rural no departamento de Cundinamarca. Era a referência da educação rural e da educação vocacional para mulheres, pois era a única escola do departamento para formar professoras normalistas rurais, utilizando, portanto, as normativas conforme fossem convenientes e condizentes com determinados princípios de suas gestoras.

Se considerarmos os anos de 1934 a 1963, como consta nas memórias dos ministros de Educação, a Escola Normal Rural Senhoritas La Picota, de Bogotá – Cundinamarca, assim nomeada entre os anos de 1934 a 1952, depois designada como

Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Pérez – ENROP, também foi a única escola do departamento formadora de professoras rurais para a população cundinamarquesa.

Contextualizando parte da história da ENROP, em 1934, a Escola Normal de Senhoritas la Picota, ano de criação das normais rurais que ofertavam cursos de 3 anos, consoante a Lei n. 12 de 17 de dezembro de 1934, seguiu o que determinada a lei, a saber: “[...] as Escolas Normais Rurais, ocupavam-se de formar professoras para as escolas rurais e, por tanto, de prestar atenção à população camponesa [...]” (TRIANA, 2012, p. 99).

Durante a construção do prédio em Bogotá - Cundinamarca, de acordo com o Decreto n. 130 de janeiro 26 do ano 1935, o Governo Nacional destinou um dos edifícios e algumas das dependências da propriedade denominado “La Picota”, pertencente ao Governo Nacional, para o estabelecimento da Escola Normal Rural (COLÔMBIA, 1935).

La Picota, nesses anos era apenas um lote de terras situado no meio urbano de Cundinamarca. Com a promulgação do Decreto n. 130 no dia 26 de janeiro 26 de 1935 “[...] foram tomadas as providências necessárias pelos Ministérios da Educação Nacional e da Agricultura e do Comércio, para adaptar a propriedade às necessidades próprias da sua conveniente organização administrativa e técnica [...]” (COLÔMBIA, 1935, p.10).

No final de 1951, a Escola Normal de Senhoritas La Picota foi transferida para o município de Guasca, no Departamento Cundinamarca e passou a ser denominada como Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Perez, a ENROP, como consta no Decreto n. 976, instituído em 15 de março de 1951, pelo Ministro de Educação Rafael Azula Barrera, cumprindo o estipulado na Lei n. 12 de 17 de dezembro de 1934, de modo a “[...] estabelecer escolas normais rurais e transferi-las para outro local onde considerassem conveniente [...]” (COLÔMBIA, 1934, p. 1).

Na documentação coletada é possível distinguir que a ENROP se dedicou a formar professoras atendendo a interesses dos governos liberais colombianos, ofertando uma educação fundada em valores familiares, religiosos e educacionais, segundo os quais “[...] as mulheres deveriam ser a imagem da escola e como professoras elas tinham que ter um modelo de comportamento, bem como preocupação permanente com a formação e comportamento moral [...]” (BRAVO, 2017, p. 30).

Tecendo uma breve contextualização do território, Guasca é um município do Departamento de Cundinamarca com uma área de 346 km<sup>2</sup>, situado a 48 quilômetros ao norte-nordeste da capital do país (Bogotá). Limita-se pelo Norte com o Município de Tocancipa e Guatavita, pelo Leste com os Municípios de Sopo e La Calera, pelo Sul com os Municípios de la Calera e Fómeque, pelo Oeste com os Municípios de Junín e Guatavita (MOYANO, 2018).

Nos anos 1954 a 1963, a maior parte do município era rural e sua economia era sustentada pela agricultura, pecuária, floricultura. Os principais cultivos eram batata, cebola, cenoura e morangos (EL TIEMPO, 2002). Na figura n.2 pode-se observar a localização do município de Guasca no Departamento Cundinamarca.

Figura 2 - Município de Guasca na Cundinamarca



Fonte: Elaborado pela autora<sup>21</sup>.

A área do Departamento Cundinamarca ocupa 24.210 km<sup>2</sup> na Colômbia, o que nos permite analisar que as distâncias percorridas pelas mulheres que não moravam no município de Guasca e deviam se deslocar para cursar formação na ENROP era muito extensa, o que representava um esforço a mais para aquelas mulheres que queriam se formar e não contavam com os recursos necessários nem apoio de familiares ou governo para seus estudos.

De fato, Guasca, entre os anos de 1954 a 1963, era um município que se consolidava como líder na região e era modelo de outros municípios similares. Nesse sentido, o município enfrentava “[...] diferentes desafios para resolver os pro-

21 O mapa original foi retomado do Milenioscuro (2012). Foi adaptado utilizando a ferramenta Qgis Version 3.8.2 Zanzibar (2018) com o fim de ressaltar o departamento em estudo.

blemas e necessidades mais urgentes e vitais da época: assumir a responsabilidade pela educação, colaborando com toda a comunidade no seu processo educativo [...]” (RQENROP, 1970, p. 41).

Assinalamos que o Ministro Rafael Azula, naquele período, argumentou que as escolas normais rurais existiam para ser “[...] uma força poderosa que levasse sua ação a fim de melhorar seu nível de vida e dar uma contribuição importante para a transformação do país, criando condições culturais mínimas que favorecessem a mudança gradual nos âmbitos do homem rural [...]” (BARRERA, 1951).

Há que se considerar que a formação ofertada às mulheres nas escolas normais, do ponto de vista educativo, promovia uma profunda relação entre a escola, a formação de professores e as disciplinas ofertadas para garantir uma mudança gradual do meio educacional colombiano, tanto urbano quanto rural.

A ENROP foi, portanto, uma escola que se reorganizou várias vezes para atender as resoluções e decretos propostos pelos governos focados no ensino normalista rural. Durante 1934 a 1970 a escola teve diferentes nomenclaturas<sup>22</sup>, especificamente, de 1954 a 1963 foi escola Normal Rural Feminina com duração de quatro anos, “[...] de três anos, passaram a ser quatro anos, tentando desta maneira, no cumprimento da sua função social, ser um instrumento de transformação e de apoio na vida do camponês. [...]” (LOAIZA, 2011, p. 79).

---

22 Nomenclaturas: entre os anos de 1934-1953 era uma Escola Normal Rural e ofertou cursos com duração de 3 anos; no período de 1954-1964 era uma Escola Normal Rural que ofertou curso com duração de quatro anos e em 1955 não ofertou cursos. No período compreendido entre 1966-1970 adotou a nomenclatura de Escola Normal Superior, e a partir de 1971, passou a funcionar como Escola Normal Mista. Atualmente, a escola é conhecida com o nome Instituição Educativa Departamental Técnico Comercial Mariano Ospina.

### **3.1 Prédio Escolar: Educação das Mulheres e Educação Rural**

Uma vez que a escola foi transferida ao município de Guasca, ocorreu a organização de um novo espaço que privilegiasse o preparo para as futuras professoras rurais e o exercício do trabalho pedagógico, no entanto, o município de Guasca em resposta de acentuar a formação e a cultura humanista rural geral “[...] disponibilizou a construção da escola em um de seus lotes, propriedade que era considerada pública, mas que precisava da autorização da comunidade para funcionar [...]” (RQENROP, 1970, p. 41).

É importante atentar para o fato de que embora fosse uma construção para um espaço rural, o prédio foi projetado com uma imagem mais urbana. O lote foi disponibilizado pelo município, mas de fato, para atender ao projeto de construção do prédio da ENROP, foi disponibilizado com o compromisso de ofertar educação para as mulheres para atuarem na educação rural.

A partir das fontes coletadas ao longo deste estudo é possível afirmar que o prédio doado pelo município de Guasca para a instalação estava localizado na rua 4, n. 5c-c80, situado no meio rural de Guasca, cujo espaço continua com a mesma estrutura original, salvo algumas pequenas modificações efetuadas ao longo dos anos. Hoje, em janeiro de 2022, contudo, a instituição está situada no meio urbano dado o desenvolvimento da cidade.

Figura 3 – Prédio que foi sede da ENROP, vista no interior da Escola



Fonte: RQENROP, (1970)

O prédio da ENROP, como pode ser visualizado na figura n.3, era uma construção simples, mas com uma estrutura moderna. Na figura acima, podemos visualizar que a escola apresentava árvores no entorno, o que aparentemente “[...] representava um ambiente saudável e agradável [...]” (IED, 2020). As poucas salas eram divididas entre classes de aula e espaços para atividades práticas. Embora fosse um espaço reduzido, reunia um grupo significativo de estudantes.

O local de funcionamento foi construído em uma área de 680 m<sup>2</sup> e tinha capacidade para receber aproximadamente 40 alunas. Era uma escola com “[...] um pavimento de cinco salas de aulas, possuía 2 banheiros e contava com o espaço livre para a construção de outro prédio [...]” (IED, 2020). A escola também contava com uma ampla área para a realização de atividades lúdicas, educação desportiva e dança, disciplinas que eram ofertadas no programa escolar.

Nosella e Buffa (1996) ressaltaram que na construção de um prédio, cada elemento materializa concepções, opções, valores e preocupações humanas, pois, os elementos da composição representam os valores e potencialidades referentes de uma determinada sociedade.

Desse modo, podemos conceber que o prédio ao materializar suas preocupações, adaptou sua estrutura para os dias de muito sol ou muita chuva como eram frequentes em Guasca, o que “[...] era a solução adequada, para poder realizar as atividades lúdicas sem preocupações pelo clima [...]” (IED, 2020).

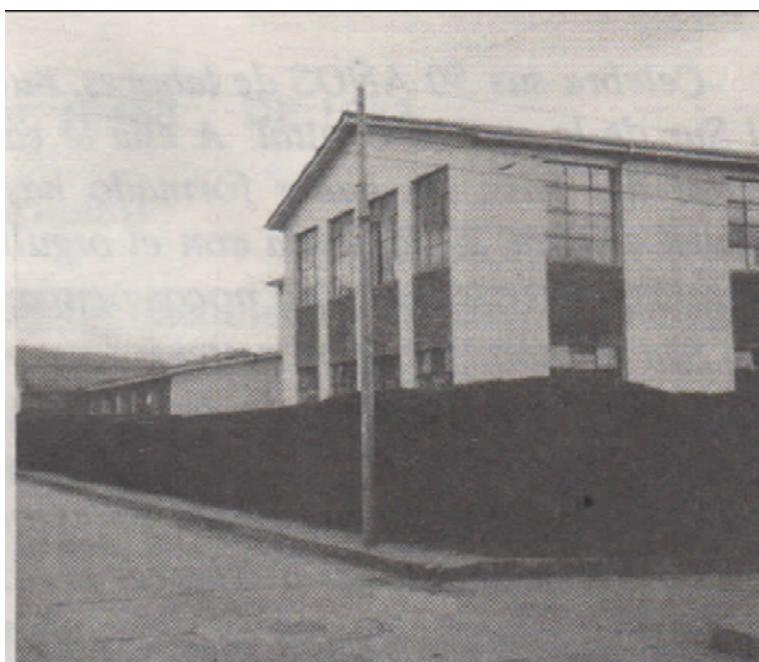
A Revista do Quinquagésimo Aniversário, RQENROP (1970) descreveu que no interior das salas de aula, as professoras e professores contavam com um quadro para aulas, carteiras para estudantes e mesa para professora. Importante esclarecer que as carteiras eram para duas estudantes. É possível destacar que nas salas, os recursos eram básicos e de uso comunitário, contudo, a instituição contava com os mobiliários indispensáveis para ofertar o curso de formação para a atuação no magistério rural, no Departamento de Cundinamarca.

Considerando o valor das construções arquitetônicas e a relação com a formação de professores rurais, os planos de construções convertiam-se na solução dos problemas de desenvolvimento cultural, econômico e educativo, a adequada construção arquitetônica possibilitava que fosse ofertada uma educação de melhor qualidade à formação docente, como dito por Gomez (1967).

Aspectos como “[...] a arquitetura, enquanto expressão humana, nunca é arbitrária, casual e sim, uma linguagem orgânica aos valores e potencialidades de uma determinada sociedade [...]”, como exposto por Nosella e Buffa (1996), permite-nos evidenciar como os projetos arquitetônicos podem influenciar toda uma forma de educar.

Essa concepção foi concretizada na arquitetura do prédio que apresentamos na figura a seguir. Na figura n. 4, vemos uma construção de dois andares, uma construção de um prédio escolar moderno para a época. Ao lado do prédio, estavam localizadas as salas de aulas e, no prédio nos dois andares, funcionava o bloco administrativo, as salas de aulas práticas, biblioteca e, provavelmente, um alojamento para mulheres provenientes de outros departamentos colombianos para estudar na ENROP.

Figura 4 - Prédio da ENROP vista lateral



Fonte: RQENROP, (1970)

O prédio escolar era construído em alvenaria e a parte interna, bem como a fachada da escola, era pintada em branco e verde, as cores que simbolizavam a escola (RQENROP, 1970).

A ENROP permaneceu com a mesma estrutura desde sua construção até os dias atuais. Ao longo dos anos o prédio recebeu algumas obras de manutenção e construiu outros espaços em seu interior, como o restaurante escolar e o Museu Marianista, o que comprova que foi uma instituição escolar estrategicamente planejada há mais de 90 anos.

### **3.2 Insígnias: Valores Cristãos, Princípios e Condutas Sociais**

A ENROP, durante os anos nos quais educou mulheres, pregava valores idealizados, tais como vocação, princípios religiosos e morais coerentes com a visão tradicional de educação de mulheres, tanto do corpo discente quanto corpo administrativo e docente. Eram fundamentos da escola a pregação de princípios como o amor ao próximo, os valores cristãos, princípios e condutas sociais que fossem considerados aceitáveis pela sociedade conservadora, majoritariamente católica da época. (RQENROP, 1970).

Alguns símbolos da escola representavam esses pilares para a formação de professoras na ENROP: a bandeira, o brasão e a Rosa Marianista da escola.

A bandeira era um dos símbolos mais importantes em uma instituição escolar e representava as bases sobre as quais instituição escolar se fundamentava.

Na bandeira da ENROP, a cor amarela representava a riqueza do conhecimento adquirida no dia a dia, nos estudos na sala de aula. Era também símbolo de nobreza, sabedoria, força, fé, unidade e verdade, valores considerados como fundamentais para a instituição.

A cor branca na bandeira representava o conhecimento e os valores de justiça, paz e honestidade de cada uma das pessoas que estudassem ou trabalhassem na instituição, por último o verde significa os frutos da sabedoria e de uma mente com esperança para gerar conhecimento nas novas gerações (IED, 2020).

Figura 5 - Bandeira da ENROP



Fonte: IED (2020).

O brasão da escola, que apresentamos na figura 06, era composto por três faixas diagonais assim distribuídas: uma faixa amarela representava a palma e a cruz, símbolos do amor à natureza e ao criador. Em seguida, a faixa branca, concebia um livro aberto que simboliza a sabedoria, a ciência, o conhecimento e o reconhecimento da experiência como almas em evolução contínua. Finalmente, a faixa verde idealizava uma lâmpada que significava o trabalho, a ciência e a alegria transmitida no campus educacional, bem como a busca pela perfeição espiritual (IED, 2020).

A Rosa Marianista apresentada na figura número 6, representava a metáfora da vida, da evolução do ser humano, do círculo da existência e finalmente os passos errantes da vida de nômades, compreendidas as condições pessoais e o contexto.

A rosa começa como uma semente, uma espécie de partículas sutis que carregam em sua constituição atômica o sopro poderoso de uma vida latente. Uma vez que esta semente é depositada na terra em condições favoráveis e em situação favorável para germinar, ela desperta, enraíza, cresce, brota e finalmente dá flores e até frutos (MUSEU MARIANISTA, 2020).

Parece-nos que nessa descrição da Rosa Marianista, perpassa a concepção de uma educação que limitava as mulheres. Analisando o excerto, encontramos a ideia de plantar uma semente para que as mulheres aprendessem determinados conhecimentos. Se detalharmos cada palavra expressa no significado da rosa podemos encontrar aspectos importantes, por exemplo, quando se refere aos frutos. Considerando que as mulheres seriam os frutos da relação com a educação e a igreja, elas se responsabilizariam pela propagação de conhecimentos religiosos, e além disso, ao receberem uma formação católica repassariam as práticas religiosas aprendidas a outras mulheres, configurando um círculo vicioso.

O modelo Marianista, portanto, estava diretamente relacionado à imagem da virgem Maria. Para Neuhauser (1989), o modelo de Maria, idolatra a mulher mártir que se auto sacrifica, que é submissa aos homens, que é boa mãe e esposa. Igualmente, Del Priore (1993) conectou esta construção, como uma força social, pensada como um longo processo de domesticação da mulher no sentido de torná-la responsável

pela casa, pela família e pelo casamento, construindo uma imagem de mulher santa, ligada à pureza da Virgem Maria.

Figura 6 - Emblemas da ENROP



Fonte: IED (2020).

Além dos fundamentos do amor, a moral e a missão da ENROP, a educação pedagógica que representava o estudo e a formação das professoras na escola era: Teoria e Prática – Prática e Educação – Vida, Processos Intelectuais – conhecimentos nos modelos ecológicos e humanistas". (EL TIEMPO, 1996, p.1).

Essa educação pedagógica, além de orientar a mulher segundo os princípios marianistas, também cumpriria o propósito de manter os saberes e conhecimentos religiosos sempre presentes na vida das estudantes normalistas, orientadas pelas práticas descritas como normas culturais que levariam as mulheres a seguirem os princípios e dogmas religiosos aprendidos.

### **3.3 Gestores, Professores e Secretarias: Vocações, Caráter e Convicção**

As referências escritas e os depoimentos sobre os Gestores da ENROP foram coletados da Revista do Quinquagésimo Aniversário (1970), cujos textos salientavam os aspectos formais do trabalho e das suas funções exercidas na instituição.

De acordo com Herrera (2004), a formação docente foi dirigida para a construção de uma professora com características e disposições femininas, nas quais se privilegiava aspectos como disciplina, ordem e respeito às hierarquias. Chama a atenção a menção de que todos esses aspectos seriam alcançados por meio do trabalho do corpo diretivo e docente na formação das professoras.

Para cumprimento desses objetivos, a ENROP contava com um grupo de gestores e professores previamente formados para o acompanhamento das alunas no processo de formação. Para definir as características do corpo diretivo e docente da instituição, eram estipuladas as seguintes condições: deveriam ser pessoas do setor rural, preferivelmente de Guasca ou que moraram no departamento de Cundinamarca, pessoas dinâmicas e dispostas ao serviço social e que trouxeram consigo o discurso religioso, da fé e da vocação. Dessa forma a escola conseguia-se articular ao contexto e constituía sua identidade própria, fundamentada nas diretrizes emanadas do governo (IED, 1970).

Importa salientar, contudo, que na escolha do corpo administrativo e docente, a nomeação de cada funcionário era realizada pelo Ministério da Educação, em conformidade com as normas legais (GOMEZ, 1963).

De acordo com Luz Chaves Contreras (2015, p.32) “[...] a maioria das/os professoras/es reconhecidos pelo Estado eram beneficiários de programas oferecidos pelo Instituto

Nacional de Capacitação e Aperfeiçoamento do Ensino (INCALDEMA)23 [...]” com base em cursos de formação por rádio, cursos de correspondência, cursos diretos e cursos de férias, a fim de formar professores sem diploma ou com apenas um ou dois anos de ensino médio. O objetivo desses programas triplicaria, em 1962, o número de professores qualificados.

No entanto, este objetivo foi uma desvantagem no campo. Um deles foi o modelo de designação de professores por meio do mercado já que este modelo produziu a migração de normalistas para o ensino superior devido à melhor remuneração econômica, o que produziu a diminuição de professores preparados que entraram no exercício. (CONTRERAS,2015).

De acordo com as informações coletadas, identificamos que de 1954 até 1959 o corpo docente era composto pelos funcionários como descrevemos a seguir.

Quadro 7 – Funcionários ENROP (1954-1959)

Cargo	Número de pessoas
Reitora	1
Diretor/a	1
Professores	5 a 7
Bispo	1
Secretaria	1
Auxiliar da biblioteca	1
Auxiliar de enfermagem	1

Fonte: Londoño (1961).

---

23 O Instituto Nacional de Capacitação e Aperfeiçoamento do Ensino, funciona como dependência da Divisão de Ensino Superior e Normalista do Ministério da Educação Nacional, orientando e supervisionando os programas de formação e aperfeiçoamento, em colaboração com os organismos e funcionários que sejam do nível nacional, regional ou local (COLÔMBIA, 1963).

Quanto às funções exercidas, de acordo com o quadro acima, confirmamos que a reitora tinha a responsabilidade pelo funcionamento da Escola Normal, admitida a colaboração imediata do pessoal docente e administrativo na coordenação de atividades e orientação dos programas, suas funções eram exercidas em tempo integral. Destaca-se que possuía título profissional de nível superior em educação e, sobretudo, domínio da cultura geral (COLÔMBIA, 1963).

Reitoria e direção ocupavam lugar central na coordenação de atividades. A reitora estava encarregada da orientação, administração e programação da escola e era a responsável pela organização escolar, o que “[...] evidenciava o seu alinhamento a situação social e política, com a garantia de zelo e empenho à frente da instituição [...]” (FERREIRA, 2014, p. 279).

Na Revista do Quinquagésimo Aniversário da ENROP, encontramos informações das reitoras que dirigiram a escola entre 1954 a 1963. Cabe-nos relembrar que a igreja estipulou que as escolas de varões fossem dirigidas por reitores homens e as escolas femininas por mulheres para manter e fortalecer práticas e saberes que eram direcionados a cada sexo.

Quadro 8 - Reitoras da Escola (1954 - 1963)

Nº	Nome	Permanência no cargo
1	Hercília Reyes De Gomez	1954-1956
2	Cruzana Valbuena Gomez	1957-1963

Fonte: RQENROP, (1970).

Conforme quadro acima, Hercília Reyes assumiu a direção da instituição em 1954 e a dirigiu até 1956. Depois, Cruzana Valbuena assumiu a direção durante sete anos consecutivos. Consta na Revista do Quinquagésimo Aniversário (1970)

que Cruzana Valbuena foi quem mais perdurou no cargo de reitora dentro na instituição desde que iniciou suas atividades formativas até 1970.

Os longos períodos de gestão exercidos por essas reitoras podem revelar pelo menos dois aspectos. O primeiro deles, demonstra o compromisso governamental com a formação de professoras rurais e a existência de uma boa estrutura de apoio institucional ao trabalho docente. Outro ponto, possivelmente pode estar relacionado com o alinhamento dessas gestoras aos interesses governamentais. Contudo, essas são apenas inferências que podem permitir pesquisas futuras.

Além das alunas, pode-se apontar que as reitoras também desempenhavam suas funções coerente com os ditames da sociedade colombiana, tanto se considerarmos o aspecto vocação quanto a missão como mulheres e como docentes assumindo um compromisso com a comunidade e a educação no meio rural.

Ressaltamos que nas informações coletadas encontramos as funções, mas não foi possível identificar os nomes de diretores, secretárias, bispos e auxiliares, no período em estudo. É possível delimitar que o diretor era responsável pela direção, administração e supervisão da escola. Sua função principal era conduzir e liderar os projetos educativos junto com a reitoria cumprindo, diretrizes e orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Em relação às funções do pessoal docente, as professoras prestavam seus serviços nos diferentes espaços da escola e eram denominados catedráticas as pessoas que eram encarregadas da formação das moças nas diferentes disciplinas ofertadas e precisavam de comprovar conhecimento em Matemática, Espanhol, Ciências Naturais, Religião, entre outras, disciplinas, mas a principal ênfase estava em atuar na formação das disciplinas voltadas para os afazeres do lar e na cultura rural (GOMEZ, 1963).

O relatório IED de 1970 destacou que no processo de formação de professoras da ENROP era ensinada a importância da religião católica e da moral cristã. As mulheres deveriam compreender que eram imagem moral da família e imagem das escolas e deveriam contribuir socialmente e culturalmente para a educação rural e para os conhecimentos religiosos.

Compreendemos, portanto, que o corpo docente lecionava e auxiliava na organização escolar. Já o bispo da escola tinha a função de prover orientação religiosa para a formação das professoras, era o propagador e defensor da religião na instituição. Para isso, as aulas de religião eram ministradas duas horas por semana, e o bispo era quem orientava as temáticas (IED, 1970).

Consideramos que ter um bispo na escola resultava da influência de muitos anos da igreja na educação e na formação das mulheres, cujo poder sobre elas era exercido por meio de pregação de ideologias e discursos sexistas que subordinavam as mulheres e as relegava aos ofícios do lar e do cuidado de adultos, jovens e crianças.

A secretaria tinha a função de organizar, coordenar e dirigir as ações na área dos serviços administrativos, seguindo as instruções da reitora. Além disso, “[...] assumia a responsabilidade dos orçamentos da escola e o estabelecimento das boas relações dentro da instituição [...]” (GOMEZ, 1963).

No caso das/os auxiliares de biblioteca e enfermagem, tinham a atenção da comunidade educativa. No caso da/o auxiliar de biblioteca sua função era “[...] cuidar e providenciar os livros, as cartilhas e o material didático às estudantes e aos professores[...]”. A auxiliar de enfermagem era “[...] responsável por qualquer situação que representasse cuidados de saúde e era quem contribuía com os planos de higiene dentro da escola [...]. É importante notar que os auxiliares da escola também estavam à disposição da comunidade rural (IED, 1970).

Em 1960, a escola já contava com outros cargos e o corpo diretivo e docente das escolas normais fora modificado com a justificativa de melhorar a qualidade da formação.

**Quadro 9 - Funcionários ENROP (1960-1963)**

Cargo	Quantidade	Funções
Reitora	1	Direção, administração e supervisão da escola.
Diretor/a	1	Gestão dos projetos educativos, acompanhamento dos processos escolares.
Professores	11	Catedráticos encarregados da formação de alunas, nas diferentes disciplinas ofertadas.
Bispo	1	Orientação religiosa e acompanhamento na cátedra de religião.
Secretaria	1	Coordenar e dirigir as ações na área dos serviços administrativos.
Diretor orçamentário	1	Encarregado de receber e administrar os recursos financeiros da escola.
Auxiliar da biblioteca	1	Atenção as alunas, cuidar e providenciar os livros e material didático.
Auxiliar de enfermagem	1	Responsável pelo cuidado de saúde das alunas e do corpo docente.
Técnico Agrícola	1	Responsável pelo cuidado das zonas verdes da escola e do espaço de cultivos.
Tesoureiro	1	Distribuição dos orçamentos. Pessoa encarregada do dinheiro.
Porteiro	1	Disponibilizava entrada e saída de alunas, administrativos e outros.
Zelador	1	Segurança y manutenção do prédio
Motorista	1	Não especificada.
Auxiliar de limpeza	1	Responsável pela limpeza e organização da escola.

Fonte: Londoño (1961).

Com a admissão de novos funcionários ocorreu uma série de mudanças. A secretaria não tinha mais a responsabilidade de administrar os recursos financeiros e foi atribuída esta função ao diretor orçamentário e ao tesoureiro. Além disso, o diretor orçamentário era responsável por gerir os recursos recebidos do governo. O tesoureiro era responsável pelos registros de despesas e custos da escola (IED, 1970).

Por outro lado, as pessoas que atuavam como porteiro e zelador eram aquelas que cuidavam da escola. O porteiro era um dos primeiros a chegar à escola para permitir a entrada das estudantes e do corpo docente. O zelador era o encarregado da segurança e responsável pelos pequenos reparos e manutenção do prédio. Havia ainda uma pessoa que atuava como auxiliar de limpeza e que se responsabilizava pelo cuidado com a escola, mantendo os espaços limpos e organizados, como parte da cultura de higienização que estava sendo implementada na comunidade e na escola (IED, 1970).

Em relação ao orçamento disponibilizado à ENROP para pagamento de funcionários, encontramos uma planilha referente ao ano de 1961, na qual constava salários, subsídios e bolsas para os inscritos nas escolas normais rurais. Esses valores foram descritos na tabela seguinte.

**Quadro 10 - Orçamento da ENROP para pagamento dos funcionários (1960)<sup>24</sup>**

<b>Escola Normal Rural de Senhoritas Mariano Ospina Perez</b>			
<b>Quantidade</b>	<b>Cargo</b>	<b>Mensal</b>	<b>Anual (jan. - dez.)</b>
1	Reitor do estabelecimento de Educação Secundária	\$ 1.500.00	\$18.000.00
1	Diretor de estabelecimento de Ensino Elementar	\$1.000.00	\$12.000.00
5	Professoras/es de Ensino secundário (\$1.200.00 a cada um)	\$6.000.00	\$72.000.00
5	Professoras/es de Ensino Primário (\$800.00 cada um)	\$ 4.000.00	\$48.000.00
1	Professor de Educação fundamental	\$800.00	\$9.600.00
1	Técnico Agrícola II	\$800.00	\$9.600.00
1	Diretor Religioso (Bispo)	\$500.00	\$6.000.00
	Professorado Externo (Contratado)	\$1.200.00	\$14.400.00
1	Diretor Orçamentário	\$800.00	\$9.600.00
1	Secretaria	\$500.00	\$6.000.00
1	Auxiliar da biblioteca	\$400.00	\$4.800.00
1	Auxiliar Enfermagem	\$400.00	\$4.800.00
1	Tesoureiro	\$400.00	\$4.800.00
1	Porteiro	\$300.00	\$3.600.00
1	Zelador	\$300.00	\$3.600.00
1	Motorista	\$500.00	\$6.000.00
	Auxiliar de Limpeza	\$700.00	\$8.400.00
	<b>Total</b>	<b>\$20.100.00</b>	<b>\$241.200.00<sup>25</sup></b>

**Fonte:** Londoño (1961).

<sup>24</sup> A ENROP recebeu orçamento do governo em 1961, atribuindo salários, subsídios e bolsas para os inscritos nas escolas normais rurais. Esses orçamentos que estavam em vigor no Decreto nº 412 de 1961 emitido pelo Presidente da República da Colômbia e destinavam-se às despesas de funcionamento das escolas. Neste decreto, a liquidação foi em benefício do corpo diretivo da ENROP - Cundinamarca.

<sup>25</sup> Tradução livre para o português.

Como podemos analisar, os recursos foram destinados ao pagamento de pessoas que trabalhavam na escola. Havia 11 professores trabalhando na ENROP que recebiam salários equivalentes a \$ 800 mil cada<sup>26</sup>, durante os meses de janeiro a dezembro, anualmente. Eram pagos um valor destinado à alimentação no período de fevereiro a novembro para 22 professores e funcionários administrativos no valor de \$ 70 mil mensais para cada um.

Em 1961, a ENROP também teve um orçamento para bolsas destinadas à 110 estudantes internas, no valor de \$ 80 mil pesos mensais para cada um.

As referidas distribuições ocorreram de acordo com o Decreto n. 1417 de 1961, que previa orçamento para a provisão de escolas normais urbanas, escolas rurais, escolas agrícolas e escolas superiores femininas assinado por Alberto Lleras, o Ministro das Finanças Hernando Agudelo Villa e pelo Ministro da Educação Alfonso Ocampo Londoño (COLÔMBIA, 1961).

Durante o período de estudo só encontramos a descrição desses valores destinados à ENROP para pagamento de funcionários nas memórias dos ministros, não sendo possível estabelecer outras reflexões. Contudo, optamos para apresentar esses valores para conhecimento das despesas com a manutenção e funcionamento da ENROP.

### **3.4 Discentes: Amor, Fé e Vocação**

Entre os anos de 1954 a 1963, a ENROP formou entre 26 a 52 alunas por ano no curso de magistério rural. Nos documentos e nos registros da escola não encontramos

---

26 Pesos colombianos.

o número de candidatas matriculadas por cada ano, só conseguimos apontar que “[...] de 1939 a 1984, tiveram um total de 10,771 alunas registradas e egressas de 1938 a 1983 um total de 2.678 alunas [...]” (RQENROP, 1970, p. 8).

Nos registros da ENROP consta que estudavam “[...] mulheres entre os 15 e 25 anos, durante três ou quatro anos, numa preparação pedagógica, assim, como nas atividades próprias de uma maestra [...]” (ALARCON, 1955, p. 18).

Para as candidatas serem aceitas, “[...] as mulheres provinham do mesmo departamento de Cundinamarca e pertencerem ao sexo feminino [...]” (ALARCON, 1955, p. 15). O objetivo, portanto, era a de ofertar formação às mulheres em escolas próximas às suas moradias, de modo a mantê-las em atuação nas escolas situadas no meio rural.

As estudantes, em sua maioria, eram cundinamarquesas. Poucas estudantes vieram de outros departamentos. Eram aceitas para se matricularem, mulheres com comprovada idoneidade moral, dedicadas ao trabalho na própria comunidade, com disponibilidade para contribuir na formação de meninos e meninas de diferentes setores rurais, com os mesmos ideais e com a convicção da valorização pessoal e o desenvolvimento do território, a partir do saber e da pedagogia (RQENROP, 1970).

De posse das listas de formadas do curso, durante os anos de 1954 a 1963, encontramos os nomes de cada formanda e disponibilizamos esses dados no anexo único desta dissertação.

Na ENROP, as moças eram formadas para irem lecionar no mesmo departamento de origem, com a intenção de fortalecer e ofertar cursos com o fim de atender aos anseios da população rural. Ou seja, a escola deveria atuar de “[...] forma significativa na construção de vínculos entre as alunas, a escola e a comunidade [...]” (RQENROP, 1970).

Ao criar vínculos seria possível a oferta de formação para “[...] professoras rurais de vocação, dedicadas ao serviço da comunidade e da escola [...]” (IED, 1970, p. 25). No período em estudo, era comum a falta de oportunidades para que mulheres exercessem algum ofício fora de seus lares e a formação no curso normal era procurada por estudantes com o objetivo de, após a conclusão do curso, exercer o magistério.

No período de 1954 a 1963, eram ofertadas também a formação em culinária, costura, bordado e caligrafia. A escola realizava exposições dos produtos produzidos pelas estudantes na comunidade. Alguns desses trabalhos eram vendidos e os resultados das vendas eram revertidos para a instituição escolar (IED, 1970). Cabe ressaltar ainda que essas disciplinas oportunizavam outras aprendizagens às estudantes que poderiam mais tarde ajudá-las no exercício de outra profissão.

A ENROP ao atender e cumprir com os planos do governo quanto à oferta de disciplinas e cursos, e por atender aos princípios da difusão da religião no ensino normalista, ao mesmo tempo que era uma escola bem localizada, com uma boa construção arquitetônica, foi reconhecida pelo governo colombiano com várias menções à formação moral e pedagógica. (RQENROP, 1970).

Entre os anos de 1954 a 1963, a ENROP formou 334 normalistas rurais, variando de 26 a 41 estudantes formadas por ano, totalizando 52 formandas em 1963, maior número de formadas alcançado ao longo dos 11 anos de oferta do curso.

Quadro 11 - Total de estudantes formadas de 1954 a 1963

Ano	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960	1961
<b>Total egressas</b>	-	26	35	40	31	36	33	40
<b>Ano</b>	1962	1963						
<b>Total egressas</b>	41	52						

Fonte: RQENROP (1970).

Analisando o quadro acima, informamos que nos anos de 1955 e de 1956, as alunas que iniciaram seus estudos em 1952 e 1953, ainda no curso normal de três anos, tiveram que estudar um ano a mais, para obterem os títulos de professoras rurais, estudando, portanto, quatro anos para obterem a conclusão da formação e seus diplomas.

Lembramos que a partir de 1964, com a promulgação do Decreto n. 1955 de 1963, as escolas normais foram novamente modificadas e o governo colombiano instituiu uma formação que deveria ser pensada para atender o “[...] progresso das ciências, cultura e desenvolvimento do país [...]” (TRIANA,2012, p. 102). Em 1963, portanto, ocorreu a formação da última turma do Curso de Magistério Normal Rural da ENROP com duração de 04 anos, totalizando 52 estudantes formadas naquele ano.

Não encontramos dados referentes ao ano de 1964, mas em 1965, a ENROP passou a funcionar como Escola Normal Superior.

Também vemos uma progressão de formandas entre os anos de 1954 a 1956. No ano de 1954 não houve estudantes formadas, porque foi o primeiro ano de oferta do curso normal rural com duração de quatro anos. Interessante notar que entre 1957 a 1962 há uma variação no número de formandas e em 1963, o número de concluintes aumentou para 52, mas pen-

samos que isso possa se dever ao fato de que mulheres que tiveram abandonado ou reprovado no curso em anos anteriores possam ter retomado o curso para concluir-lo.

Embora o número de mulheres formadas na ENROP tenha sido pequeno, podemos afirmar que a formação feminina durante este período se tornou relevante, permitindo o acesso das mulheres à instrução, promovendo níveis de vida mais satisfatórios para as alunas do setor rural. Não foi possível, contudo, identificar se essas mulheres quando formadas foram atuar nas escolas rurais, mas como demonstrado anteriormente a formação as capacitava para atuar e atender as necessidades do contexto, e o objetivo era formá-las para a educação no meio rural.

### **3.5 Cursos e Currículos**

A Revista publicada para comemorar o quinquagésimo aniversário da ENROP (RQENROP, 1970) trouxe o currículo e programas adotados a partir do que foi estipulado no Decreto n. 192 de 1951 que regulamentou os planos e programas das escolas normais colombianas de nível médio. O Decreto estipulou uma formação dividida em preparação acadêmica durante os dois primeiros anos e o outro ciclo de dois anos que deveriam ser dedicados exclusivamente à formação para a prática docente.

De acordo com a Resolução n. 1791 de 1945, entre os anos de 1954 a 1963, período em estudo, o plano de estudos na ENROP contemplava as seguintes disciplinas: Matemática, Física, Química, Ciências Naturais, Ciências Sociais, Espanhol, Educação Física e Prática Pedagógica, como demonstramos no quadro a seguir.

Quadro 12 - Plano de Estudos (ENROP, 1954 a 1963)

Disciplinas	Séries			
	1º	2º	3º	4º
Matemática	03 h	03 h	02 h	
Geometria	-	01 h	-	
Química	01 h	01 h	02 h	
Física	01 h	01 h	02 h	
Espanhol e Caligrafia	02 h	02 h	02 h	
Religião e História Sagrada	02 h	02 h	02 h	
História Pátria	01 h	01 h	-	
Ciências Naturais	02 h	01 h	-	
Geografia	01 h	01 h	-	
Educação Desportiva	01 h	01 h	-	
Agricultura	03 h	03 h	03 h	
Trabalhos Manuais	03 h	03 h	03 h	
Culinária	03 h	03 h	03 h	
Música	01 h	01 h	-	
Prática pedagógica na escola de segunda-feira a sábado	03h mensais	02h semanais (8h mensais)	Uma semana cada mês	Mensalmente

Fonte: Acervo IED (2020).

Analisando o quadro acima, identificamos que as disciplinas ofertadas eram ministradas em todas as séries até o terceiro ano com respectiva carga horária. No quarto ano, era ministrado apenas prática pedagógica para as alunas. Possivelmente, nesse último ano, as cursistas ministram aulas nas escolas anexas.

Em todos os anos, além do acréscimo de novos conteúdos, havia uma revisão e uma ampliação das temáticas oferecidas nos anos anteriores. Todas as disciplinas oferecidas no programa de ensino da ENROP ocorriam em todos os anos do curso normalista e permaneciam inalteradas, como destacamos a seguir.

**Quadro 13 - Conteúdos do Plano de Estudos nos três primeiros anos de formação da ENROP**

Conteúdos			
Disciplinas	1 ano	2 ano	3 ano
Matemática	Operações Matemáticas básicas, noções de Geometria.	Conteúdo da Geometria, porcentagem, regra de três simples e composta	Aproximações na Álgebra e revisão do 1º e 2º ano
Química	Noções preliminares e conteúdo básico da água, hidrogênio e oxigênio.	Matéria, fenômenos, misturas, principais operações químicas	Estudo de carbono, arsênico, antimônio, petróleo e estudo da atmosfera e nitrogênio
Física	Conteúdo básico da Física e suas leis	Mecânica, máquinas simples, hidrostática.	Calor, efeitos do calor, dissolução física e misturas
Espanhol e Caligrafia	Origem da língua, ditado, leitura, conhecimento de sílabas, acentuação, verbos. Conhecimento prático de sujeito e predicado.	Regras práticas de ortografias. Verbos irregulares, leitura expressiva e ditado.	Literatura espanhola, Literatura Colombiana e Humanismo.
Religião e História Sagrada	Estudo da História Sagrada, estudos de religiões universais, leitura de textos sagrados	Estudo do catolicismo e estudo da Bíblia	Estudo da moralidade e Ética pedagógica com base na Religião
História Pátria	História antiga, História da Idade Média e História Contemporânea	História da Colômbia, independência e república, organização política.	Constituição política, partidos políticos, divisões e revoluções.

Ciências Naturais	Conteúdos básicos, Metodologia das ciências naturais, o estudo da natureza.	Estudo de espécies e meio ambiente, conteúdos básicos de botânica, anatomia e zoologia	O programa se repete
Geografia	Situação astronômica, situação política, fronteiras marítimas, fronteiras terrestres, extensão da Colômbia e divisão política	Estudo do alívio, consequências do alívio, hidrografia, climatologia.	População da Colômbia, constituição racial colombiana, desenvolvimento da riqueza colombiana, agricultura, riqueza florestal e riquezas minerais, pecuária e comércio
Educação Desportiva	Teoria: importância do esporte, iniciativa de ginástica e motivação, os esquemas da ginástica e o valor intelectual e moral do esporte.	Prática	Prática
Agricultura	Prática agrícola, estudo do solo, preparação do solo para agricultura e plantio.	Riscos e efeitos da agricultura, noções e prática de horticultura, noções e práticas de arboricultura e atividades sociais explorando o meio ambiente.	Prática
Trabalhos Manuais	Trabalhos em tecido para uma agulha, pontos de crochê, alguns modelos.	Tecidos de duas agulhas, algumas combinações, maneira de terminar tecidos	Costura a máquina, bordados e tecidos: modelo de sapatos, sacos, chapéus e luvas

Culinária	Pesquisas sobre como são preparados alimentos de origem animal, vegetal e mineral que podem ser obtidos na região departmental, e preparação de bebidas como café, chá, chocolate.	Estudo de vegetais (qualidades nutricionais, saladas, ensinando o agricultor a comer os legumes para que ele se sinta confortável em cultivá-los), frutas, qualidades nutricionais, uso de sal e açúcar, e milho e o uso diverso.	Preservação de alimentos, e, preparação de cardápio, aproveitando os produtos do departamento.
Música	Aprendizagem do canto, hino nacional, outros hinos patrióticos, músicas que remetem à vida e atividades das crianças, casa, trabalho, festas seculares, etc., canções simples para duas ou três vozes, organização de corais para festas escolares.	Teoria Musical, conhecimento de algumas escalas simples, bússolas, nuances musicais.	audições para apreciação artística, aprendendo um instrumento musical.
Prática pedagógica	Teoria: o que consiste no processo de Educação, fatores que contribuem para a Educação, currículo escolar, metodologia geral, métodos de educação, legislação escolar.  Prática.	Metodologia das disciplinas de estudo, Metodologia de Leitura, Metodologia de Escrita, Metodologia da Linguagem, Metodologia de História, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia de Matemática, Trabalhos Manuais.	O programa se repete e no quarto ano realização da prática completa.

Fonte: IED (1970).

No quadro acima consta o plano de estudos dos três primeiros anos. No quarto ano, as estudantes normalistas rurais realizavam aulas de prática pedagógica, nas quais colocavam em prática os saberes aprendidos nos três primeiros anos.

Apontamos que na disciplina de Matemáticas, Química e Física as estudantes recebiam noções básicas desses conteúdos, sem aprofundar nas temáticas específicas, no caso da Matemática, os conhecimentos preliminares permitiam-lhes apenas conhecer o básico das operações de divisibilidade, frações decimais e sistema métrico.

Já nas disciplinas de Espanhol e Caligrafia, o plano era simples com conteúdo prático sobre a origem da língua e as regras práticas de ortografia. Quanto a disciplina de Caligrafia, na ENROP “[...] as mulheres aprendiam a escrever de modo técnico, buscando otimizar o traçado da letra para propiciar legibilidade, clareza e elegância, uma vez que ao traço se associaria o disciplinamento mental [...]”, (RQENROP, 1970, p. 20), enfim, era preciso aprender a escrever de forma uniforme o traçado das letras para que produzisse um ideal estético.

Ressaltamos ainda que o programa de Física, Química, Matemática, Ciências Naturais, História e Literatura foram descritas como “[...] disciplinas interessantes que posteriormente seriam de utilidade, além do valor educacional, os alunos adquiriram um critério pedagógico sobre o ensino dessas disciplinas [...]” (IED, 1970, p. 35).

É preciso comentar que a disciplina Religião e História Sagrada, ao longo de todos os anos fundamentou a formação das alunas em bases sólidas de uma educação que pregava as normas religiosas católicas, a moral e a santidade cristã, sob o símbolo da Rosa Marianista e da virgem Maria, formando mulheres que seguiriam as práticas e propagariam a imagem da igreja nas escolas e lugares familiares e sociais que frequentassem.

Nas disciplinas de História Pátria, Ciências Naturais e Geografia, procurava-se aprofundar nos temas da história do país, localização, fronteiras e limites, condições do país e economia, entre outros temas, que visavam uma preparação

em conhecimentos de cultura geral. No caso das Atividades Esportivas, o fim da disciplina era dar agilidade, resistência e vigor, sendo uma disciplina obrigatória ministrada durante o período escolar.

Para cada disciplina, o programa descrevia o que deveria ser trabalhado nas aulas, mas seus conteúdos poderiam ser adaptados de acordo com o contexto e também no aprofundamento de alguns conteúdos que a ENROP considerasse que fossem mais úteis aos ofícios femininos, enfim os afazeres do lar, isto é, “[...] as mulheres aprendiam culinária, tecidos, costura, e diferentes máquinas de costura para fazer suas roupas [...]” (BRAVO, 2017, p. 30).

O programa de trabalhos manuais, culinária e ofícios domésticos, durante as três séries foi descrito como “[...] um programa de grande importância para as futuras professoras por promover o progresso da vida da população, do ponto de vista higiênico, nutricional e econômico [...]” (IED, 1970, p. 43), muito embora, de fato, tivesse a finalidade de formar mulheres para os afazeres domésticos, conhecimento das artes e ofícios manuais.

A disciplina de Prática Pedagógica era dividida em parte teórica e prática. Na parte teórica, o programa contemplava princípios de metodologia de ensino, e na prática as alunas ministram aulas na escola anexa. Desde o primeiro ano, participavam de aulas de outras professoras, um dia em um curso, a cada mês. No segundo ano, as alunas ministram aulas apenas um dia da semana, em diferentes disciplinas, e no terceiro e quarto ano já preparavam aulas para uma semana, cada mês, de 7h da manhã a 12h e de 13h a 17h, de segunda-feira a sábado.

Foi esse período que a educação ofertada na ENROP procurou ocupar um espaço importante na formação de mulheres para o setor rural, buscando de alguma forma legitimar a profissão. Com essa concepção os cursos foram se

transformando, multiplicando os conhecimentos gerais e as habilidades a serem ensinadas e aprendidas durante os quatro anos de formação.

Consultando a documentação, a ENROP ofereceu as disciplinas do curso normalista cumprindo a matriz da Resolução n. 1791 de 1945, como foi mencionado no quadro n.18. No caso da escola, foram feitas algumas variações na quantidade das horas, de acordo com a série e o ano no qual se ofertaram as disciplinas.

Considerando as adaptações no plano de estudos, apontamos que no caso das disciplinas como Geometria, História Pátria, Ciências Naturais, Geografia, Educação Desportiva e Música que não foram ofertados em alguns anos, os conteúdos foram reorganizados com a finalidade de cumprir com o cronograma estabelecido. Religião e História Sagrada abrangiam especificamente conteúdos do catolicismo e dos princípios morais do ser humano e História Pátria trazia conteúdos do descobrimento ao período de violência. (IED, 1970).

Ao analisarmos essas disciplinas e a formação ofertada pela ENROP identificamos a tentativa de ofertar uma formação rural coerente com o que era esperado para o desenvolvimento econômico colombiano. As mulheres foram formadas no curso normal rural para aderirem a determinados conceitos e os propagarem nas comunidades, mas ao mesmo tempo, a formação lhes permitiu certa transformação de suas vidas.

A formação ofertada ratificou que se profissionalizassem e pudessem atuar no magistério, o que certamente lhes trouxe melhoria de vida, para elas e para suas comunidades, uma vez que elas formariam outras mulheres.

Agricultura, Trabalhos Manuais, culinária eram estudadas como disciplinas que tratavam da reestruturação financeira do meio rural e das mulheres. Música e Educação Desportiva foram ofertadas como disciplinas extras e de recreação

e Prática Pedagógica compreendia a preparação de aulas e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem (IED, 1970).

Os programas ofertados variaram no segundo, terceiro e quarto ano quanto à carga horária. O conteúdo variava, abrangendo outros métodos e materiais. O plano de estudos foi utilizado durante o período em estudo, quando a escola foi caracterizada por ser Normal Rural de quatro anos.

O plano visava formar professoras rurais com ampla cultura geral, conhecimentos básicos nas áreas e em disciplinas de caráter doméstico, enfim, uma professora que pudesse atuar em um projeto de desenvolvimento rural idealizado pelo governo. Mas apesar de todas as disciplinas visarem à modernização, na verdade ainda se evidenciava o objetivo de manter as mulheres numa formação voltada para os fazeres domésticos, para os cuidados com a família e a propriedade rural.

Conforme determinava a resolução n. 1791 de 1945, era indispensável na formação feminina rural que os programas contribuissem para modificar hábitos de caráter econômico, social e educativo, colaborando no âmbito da coletividade com os projetos e o desenvolvimento do setor rural, orientando os menos favorecidos por meio da metodologia do saber-fazer.

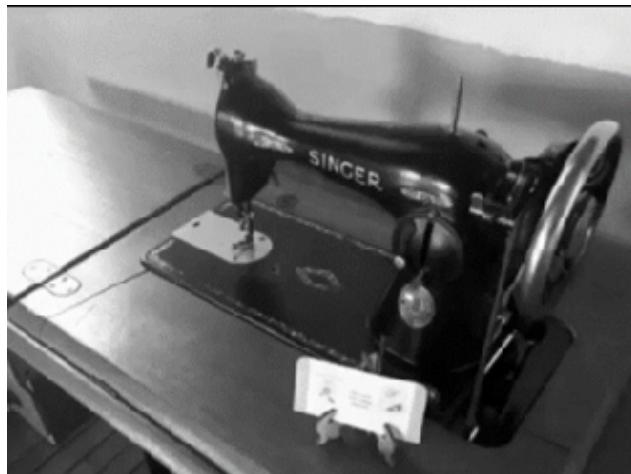
Concordamos com Ferreira (2014) ao dizer que no currículo, perpassava ainda a noção de levar a mulher a compreensão do “relevante papel” que poderia desempenhar em diferentes setores da sociedade. Se bem que a ENROP queria despertar a consciência de seu valor, ainda assim, a escola atendia às diretrizes fundamentais de uma educação de mulheres voltada para os fazeres de seus lares.

Para ministrar conteúdos como Culinária, Caligrafia e Costura eram necessários os equipamentos. Por exemplo, na figura n. 7,

pode se ver uma máquina de costura Singer, que era utilizada na escola durante os anos de 1954 a 1963. A máquina foi utilizada pelas alunas para costurar roupas, vestuários de apresentações de dança e uniformes da escola. No curso de costura, as alunas aprendiam e se aperfeiçoavam nas práticas de corte e costura. Nesse sentido, ressaltamos que “[...] desde muito cedo, as meninas já eram introduzidas à formação nos fazeres domésticos [...]. (PRADO, 2017, p. 143).

Cabe-nos, contudo, ressaltar que aprendidas estas disciplinas, poderia permitir que as discentes pudessesem receber uma renda para ajudar nas despesas dos seus lares e das famílias, podendo ser outra forma de trabalho. Na figura a seguir, vemos o modelo das máquinas que foram utilizadas nesses anos, uma máquina de costura Singer para disciplina de costura.

Figura 7 – Máquina de costura Singer



Fonte: Museu Marianista (2020).

As aulas de costura funcionaram no período da tarde, e foram ofertadas desde 1954 até 1962 (RQENROP, 1970), mas após a promulgação do Decreto n. 45, datado de 1962, passaram a ser ofertadas uma vez por semana. Nas disciplinas de Trabalhos Manuais, as mulheres aprendiam costura, outros trabalhos com tecidos e bordados, enfim aprendiam a costurar, a consertar roupas e a bordar.

O trabalho final na disciplina de costura era apresentação de trabalhos, as exposições, nas quais eram apresentadas pelas alunas, as roupas e bordados feitos nas aulas, com as devidas explicações do processo desenvolvido.

O programa educacional ofertado na disciplina de culinária também funcionava no período da tarde, no horário das 13h às 17h. Este programa tinha uma série de sugestões sobre a diversidade de preparações e lições de culinária. Nas aulas de culinária, “[...] as alunas se responsabilizavam pelo preparo de alimentos típicos, a ideia era ensinar sobre a comida do próprio município e além disso trabalhar com alimentos próprios da sua economia [...]” (RQENROP, 1970, p. 21). A disciplina era dividida entre os saberes teóricos e práticos.

As disciplinas eram cursadas na sala múltipla da escola, em cujo espaço os equipamentos ficavam guardados. As aulas práticas eram realizadas em grupos para que todas as discentes conseguissem, em forma de rodízio, fazer uso dos equipamentos. Geralmente para as aulas práticas, as professoras preparavam modelos, utensílios, moldes, alimentos, entre outros recursos necessários à aula do dia.

Aulas de Costura, Trabalhos Manuais e Culinária eram consideradas disciplinas essenciais ao ensino e aprendizagem das mulheres. Nessa perspectiva, apontamos a questão do gênero nos cursos destinados à formação feminina, nos quais mantinha-se a ideia de treinar as mulheres para realizarem atividades condizentes com seu sexo.

Para completar o curso normal rural na ENROP, a estudante devia ter aproveitamento igual ou superior a 90% nas disciplinas, além ter cumprido a prática pedagógica conforme a carga horária estabelecida em seu plano. Ao término dos quatro anos de curso, a ENROP outorgava às discentes, o título de Professora Rural.

No discurso institucional, segundo o relatório IED (1970), a finalidade da formação, era auxiliar e inspirar as alunas ao trabalho docente segundo os fundamentos religiosos do amor, missão, vocação e valores. Essas virtudes seriam aprendidas e ensinadas como um recurso para que elas pudessem se estruturar no mundo laboral, pessoal e familiar.

Cabe destacar que possivelmente as estudantes não recebiam nenhum valor a mais pelas aulas que eram ministradas na escola anexa, em especial nas práticas de ensino, a não ser as bolsas de estudo que algumas delas recebiam, contudo, eram estimuladas ao trabalho vocacional, dedicado e na formação de valores nobres, como mencionado por Bravo (2017).

O trabalho das professoras rurais sempre foi focado na entrega e dedicação em formar crianças e jovens que pudessem demonstrar suas capacidades com o único propósito de progredir e superar as múltiplas dificuldades que surgem no decorrer de sua vida diária. O trabalho das professoras é contemplado no rigor da sua entrega para formar e preparar bons jovens, com valores para enfrentar os desafios da sociedade (BRAVO, 2017, 16).

A ENROP, portanto, coadunou com o intuito do governo e da igreja para formar moças para atuar nas próprias comunidades rurais das quais procediam, mas adaptando essas

comunidades campesinas às mudanças sociais, econômicas e políticas a uma percepção baseada na modernização capitalista.

Por fim, mencionamos que apesar da falta de políticas públicas para a educação rural a ENROP conseguiu ofertar a formação de mulheres durante um longo período. Foi uma instituição que acolheu mulheres e se reorganizou para a oferta de formação de normalistas para atuarem no meio rural, o que possivelmente tenha colaborado para que novos processos fossem pensados para a educação das populações rurais na Colômbia.

# **PARA CONCLUIR: DESAFIOS NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO, RECONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NORMALISTAS RURAIS CUNDINAMARQUESAS**

Investigar a formação de professoras normais rurais em escolas normais rurais na Cundinamarca, Colômbia, no período de 1954 e a formação foi ofertada em uma escola normal rural, a Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Perez – ENROP, durante os anos de 1954 até 1963 foi uma árdua pesquisa.

Em 1954, identificamos a existência da Escola Normal Rural para Senhoritas Mariano Ospina Perez – ENROP, única escola normal de Cundinamarca que ofertava o curso normal rural. O ano de 1954 marcou um período no qual se evidenciaram relevantes processos de expansão, após o período de violência vivenciado pela Colômbia.

Em 1963, quando ocorreu a finalização de um processo contínuo de ordenamento diante das reformas das escolas normais, encontramos a última turma egressa do ciclo de formação de quatro anos da escola normal rural, a ENROP. Naquele ano, a instituição escolar tornou-se uma escola normal superior por meio do Decreto n. 1955.

A ENROP foi criada em 1934 como normal rural, mesmo ano de criação das escolas normais rurais de três anos na Colômbia. Iniciou suas atividades como escola normal rural feminina ofertando o curso normal rural com duração de quatro anos, funcionando de 1954 até 1963.

Sob forte influência governamental e religiosa, a ENROP como escola normal rural ofereceu formação feminina alinhada aos interesses governamentais e às tradições religiosas.

Talvez por isso, sobressaiu-se como uma instituição que foi destacada em nível nacional como uma das melhores escolas normais e pela preparação acadêmica feminina pautada na moral, na ética e na pedagogia tradicional.

Como instituição rural formadora de mulheres, a ENROP difundiu conhecimentos, mas as orientou a partir de princípios religiosos católicos, incutindo determinados valores e princípios, para que as professoras ali formadas se tornassem professoras modelos e propagadoras da mesma fé para novas gerações.

Ao mesmo tempo, na formação era ressaltado o valor e a importância da terra, do meio rural. Muito embora o currículo não ofertasse só disciplinas relacionadas com o meio rural, seus objetivos se pautaram em pregar a melhoria das condições e da educação rural.

Cabe mencionar que muitas eram as ações desenvolvida pelo corpo docente e pelas gestoras para que a escola conseguisse alcançar seus objetivos e reconhecimento. As alunas confeccionavam produtos que eram apresentados à comunidade.

A ENROP ofertava diferentes disciplinas que contemplavam saberes nas áreas de Espanhol, Matemática, Ciências Naturais, Educação Física, História, entre outras. Articuladas às disciplinas de conhecimento geral, as mulheres estudavam Corte e Costura, Bordado, Culinária e Caligrafia.

A aprendizagem dessas disciplinas, certamente, permitiu às mulheres o exercício de outras profissões que lhes trouxeram autonomia financeira, lembrando que os espaços de atuação da mulher entre os anos de 1954 a 1963 encontravam-se marcados pelos discursos sexistas impregnados pela religião católica, pelas tradições conservadoras familiares e pelos interesses dos governos na manutenção de uma mulher submissa aos maridos e pais.

Considerando a organização das escolas normais rurais cundinamarquesas, podemos dizer que foram adotadas algumas propostas de atendimento à educação rural e à população campesina, mas articuladas aos interesses capitalistas.

O governo colombiano, articulado a interesses escusos das agências internacionais, atuou na formação de professores rurais, buscando formar professoras e professores normalistas rurais suficientes para atender a população rural e modificar os índices de analfabetismo entre rurícolas.

Com a promulgação do Decreto n. 192, em 30 de janeiro de 1951, que estabeleceu uma escola normal em cada departamento colombiano, a formação normalista rural foi regulamentada, mas em Cundinamarca, somente a ENROP ofertou cursos de formação normal rural às mulheres.

Analisando como foram formadas as professoras rurais cundinamarquesas, a partir da análise de fontes documentais, especialmente de Memórias dos Ministros da Educação da Colômbia, ponderamos que as escolas normais ao ofertar disciplinas como agricultura, manufatura, disciplinas comerciais e administrativas baseadas na produção do campo, a ENROP tratou de formar moças que pudessem permanecer no meio rural para educar a população rural, como queria o governo, uma vez que no período, as mulheres preferiam lecionar no meio urbano.

As estudantes, para ingressarem na ENROP e atenderem a esses intentos, deveriam comprovar que residiam no setor rural, embora algumas poucas tenham acabado por se matricular no curso, mesmo residindo no meio urbano.

Acreditamos ser possível uma resposta à hipótese que levantamos de que a instituição ofertava uma formação diferenciada das escolas urbanas, atendendo as especificidades que demandava o contexto rural, uma vez que entre as disciplinas ofertadas constava Agricultura ministrando conteúdos como

Prática Agrícola, Estudo do Solo, Noções e Prática de Horticultura, Noções e Práticas de Arboricultura, entre outras.

A formação ofertada às mulheres vinculava-se aos princípios da fé católica e a ENROP as orientou como mulheres de família, pregando valores religiosos, para que assim que se tornassem professoras continuassem a disseminar os modelos adotados a outras gerações.

A finalidade da formação, embora as estudantes pudessem aprender diferentes conteúdos disciplinares, o objetivo principal era motivar as cursistas para a docência no meio rural, mas acompanhado de uma formação religiosa fundamentada nas bases do amor, missão, vocação e valores.

Essas virtudes eram aprendidas e ensinadas, enfim era uma formação para a atuação e conformação em um mundo social e laboral que esperava determinados comportamentos femininos considerados adequados e estavam marcados no brasão, na bandeira da escola, nos tios e em outros símbolos.

Com relação às transformações educacionais que contribuíram para formar professoras para atuar nas escolas rurais, bem como os decretos e leis que foram promulgados no período e que impactaram a educação rural, na Cundinamarca, Colômbia, podemos concluir a educação normalista, por meio da promulgação de decretos e da unificação da formação e de currículos, entre outros aspectos, possibilitou que a ENROP ofertasse o curso normal rural.

Outro aporte é que este estudo é relevante para compreensão da educação rural na América Latina, dado que evidencia parte da história da formação de professoras rurais, traz algumas reflexões sobre as reformas nos programas de educação rural e projetos e planos que foram adotados na Cundinamarca, Colômbia, registrando a trajetória de uma instituição que formou professoras normalistas rurais. Algumas lacunas permanecem, mas este estudo pode impulsionar outras

pesquisas no âmbito histórico sobre educação rural e formação de professoras colombianas.

Ao discutir, ainda que brevemente, a história da escolarização feminina e a participação de mulheres na sociedade, que se mostrou marcada pelas lutas em busca de igualdade e tensionamento social, defendemos a concepção de que as mulheres só conseguiram se instruir depois de um longo caminho e de muitas reformas na constituição colombiana, contudo, ainda permanecem vivas algumas tentativas de controle da escolarização feminina, enfim mazelas que permanecem.

Além disso, ao apresentar breve comparativo entre Brasil e Colômbia, a partir de modelos de formação de professores, destacamos algumas similitudes entre campanhas e projetos, que muito embora carregassem interesses subjacentes, compuseram propostas para melhorar a educação rural na Colômbia e no Brasil.

Ao longo da nossa pesquisa, nos deparamos com inúmeras dificuldades. Foi decretado o isolamento social pela situação de pandemia mundial causado pelo Novo Coronavírus, SARS-CoV-2, uma doença que matou milhões de pessoas no mundo inteiro. Escolas, bibliotecas e arquivos públicos fecharam, o que impossibilitou o acesso e a coleta de outros documentos que pudessem aclarar um pouco mais a instituição de estudo. Isto é, não foi possível localizarmos documentos que nos permitissem analisar mais detalhadamente o cotidiano escolar, o que possivelmente contribuiria significativamente com esta obra.

Quanto às informações gerais da atuação da ENROP, a escola continua até hoje em funcionamento ofertando cursos de formação de professoras, entre outros cursos

O estudo desta escola normal rural, entre os anos de 1954 e 1963, permitiu examinar parte de sua trajetória e da história da educação feminina em Cundinamarca, Colômbia. Podemos afirmar que a formação e capacitação de professoras representaram e possibilitaram novos processos de construção, reconstrução e desconstrução de práticas de ensino e de aprendizagem, no sentido que foi ofertada e pensada para atuar especificamente no contexto rural. Práticas escolares, trabalhos manuais e agrícolas foram ofertados com o intuito claro de atender aos anseios do governo colombiano no que se referia às problemáticas da educação no meio rural.

Ressaltamos ainda que a educação rural era completamente desprezada pelos governos colombianos e havia falta de professores, restrições de acesso à educação, pobreza, escolas e salas de aula sem infraestrutura adequada, longas distâncias a serem percorridas para quem desejava estudar e vivia em outro município, já que havia apenas uma escola em cada departamento.

As dificuldades de escolarização deviam-se principalmente devido ao longo período de violência vivenciada pela população colombiana, o que marcou sobremaneira o meio rural e aumentou significativamente os índices de analfabetismo entre a população campesina.

Em termos gerais, concluímos que na Colômbia, apesar da ausência de políticas públicas para a educação rural, programas como o PPQ e o Plano Integral contribuíram para reorganizar a educação rural, o que permitiu à ENROP acolher e se organizar em um novo modelo que ligasse a instituição ao meio rural, transformando a ENROP em uma escola de formação de professoras rurais.

Por fim, destacamos que o processo de escrita surge da constância e do amor pela temática. Talvez este livro possa se constituir uma fonte a mais para o estudo das escolas

normais rurais e sobre a formação normalista rural ofertada na Colômbia.

Os resultados e registros que trouxemos e debatemos só foram possíveis porque pesquisadoras e pesquisadores dedicados à história da educação colombiana e brasileira reforçaram a necessidade de uma melhor compreensão dos sistemas educativos em nossos países e na América Latina.

A eles e elas, nossa admiração.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCON, Ortega. **La Educación Rural y La Educación Fundamental en Colombia.** Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. México: Patzcoaro, 1955. Disponível em: [http://www.crefal.edu.mx/biblioteca\\_digital/coleccion\\_crefal/tesis/alarcon\\_ortega](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/coleccion_crefal/tesis/alarcon_ortega). Df. Acesso em: 19 mar. 2021.

ALMEIDA, Jane de Soares. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVAREZ, Maria Paula; LONDONO, Samuel Arrieta; BARRAGAN, Ricardo Santana; DIAZ, Camilo Alejandro; PEDREROS, Erika Paola. **La guerra por el poder: conservadores y liberales.** Colombia: Universidad Católica de Colombia, 2020. Disponível em: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/24328/1/La-guerra-por-el-poder Conservadores-y-liberales.pdf>. Acesso em: 03 de mai. 2021.

ARIAS, Ricardo. **História de Colombia contemporânea (1920-2010).** Bogotá: Ministério de Cultura: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017. Disponível em: [http://kimera.com/data/redlocal/ver\\_demos/RLBF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/historia\\_de\\_colombia\\_contemporanea\\_bbcc\\_libro\\_pdf\\_66.pdf](http://kimera.com/data/redlocal/ver_demos/RLBF/VERSION/RECURSOS/REFERENCIA%20ESCOLAR/2%20BIBLIOTECA%20BASICA%20COLOMBIANA/historia_de_colombia_contemporanea_bbcc_libro_pdf_66.pdf).

AVILA, Blanca Rosa. **Aportes a la calidad de la Educación rural en Colombia, Brasil y México: Experiencias Pedagó-**

**gicas Significativas.** 2017. Tese (doutorado), Universidad de la Salle, Bogotá, 2017. Disponível em: [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=doct\\_educacion\\_sociedad](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=doct_educacion_sociedad). Acesso em: 19 ago. 2020.

**BAÉZ, Lina Adriana Parra. La Educación Femenina En Colombia Y El Inicio De Las Facultades Femeninas En La Pontificia Universidad Javeriana, 1941-1955.** Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2011. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/569>. Acesso em: 08 de oct. 2020.

**BARROS, José D'Assunção. O Campo da História: Especialidades e Abordagens.** 5. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

**BLOCH, Marc. Apologia da História ou o ofício do historiador.** Prefácio Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira Lilia Moritz Schwarcz. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

**BOHORQUEZ, Luis Antonio Casallas. La evolución educativa en Colombia.** Bogotá: publicaciones cultura colombiana, 1957.

**BRAVO, José Oliden Muñoz. Maestras Rurales Cruceñas, Departamento De Nariño - Colombia, Vocación, Convicción Y Principios:** Irma Cecilia Palacios Arcos, Ida Victoria Bolaños Cerón. Colombia, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22267/rhec.172020.1>. Disponível em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/4210>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BURKE, Peter. (Org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CABALLERO, Antonio. **la Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)**. Colombia: Biblioteca Nacional de Colombia, 2016. Disponível em: [https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/bibliografica/publicacion/historia-de-colombia-y-sus-oligarquias-\(1492-al-2017\)](https://bibliotecanacional.gov.co/es-co/colecciones/bibliografica/publicacion/historia-de-colombia-y-sus-oligarquias-(1492-al-2017)). Acesso em: 03 oct. 2020.

CANAN, Silvia Regina. **Influencia de los organismos internacionales en las políticas educacionales: ¿sólo hay intervención cuando hay consentimiento?** Buenos Aires: CLACSO, 2017. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia\\_de\\_los\\_organismos\\_internacionales.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171002041747/Influencia_de_los_organismos_internacionales.pdf). Acesso em: 07 nov. 2020.

CAPUTTO, Luz Amparo Silva. **La mujer en Colombia educación para la democracia y democracia en la educación**. Volumen II - No. 1 - Bogotá, D.C., Colombia: Revista Educación y Desarrollo Social, 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaMujerEnColombia-2692750%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaMujerEnColombia-2692750%20(1).pdf). Acesso em: 18 maio. 2020.

CARRERO, Martha Lucia; GONZALEZ, María Fernanda. **La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas**. Bogotá, D.C.: Práxis pedagógica, 2016. Disponível em: <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/1377>.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955763/mod\\_resource/content/1/CERTEAU%20M.%20A%20Escrita%20da%20hist%C3%B3ria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955763/mod_resource/content/1/CERTEAU%20M.%20A%20Escrita%20da%20hist%C3%B3ria.pdf).

CHALOBA, Rosa Fátima Souza. A educação rural no México como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 45, n. 31, p. 61-81, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125121>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CHALOBA, Rosa Fátima Souza. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930 – 1971). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017179>. Acesso em: 8 fev. 2021

COLÔMBIA. **Organización de las Naciones Unidas**. Colombia:cancillería de Colombia, 2015. Disponível em: <https://www.cancilleria.gov.co/international/multilateral/united-nations/fao#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20de%20las%2Naciones,cuenta%20actualmente%20con%20191%20miembros>. Acesso 23 ago. 2021.

CONTRERAS, Luz Yehimy Chaves. **Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953-1974**. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/55775/53090767.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 09 jan. 2022.

CORDERO, Mesa Carlos A. **Protagonismo de la Iglesia católica a través de textos y manuales escolares en Colombia.** Tunja, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/jgonzalezsanabria,+Art-01\_Rv\_PyA-24-m.pdf.

CORTÉS, Marco Ernesto Díaz. La anexión de los 6 municipios vecinos a Bogotá en 1954 “Un hecho con antecedentes”. Bogotá, Colombia: **Revista Bitacora Urbano Territorial**, 2005. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18743>.

CORTES, Martha Cecilia Herrera. Educação, Sociedade e ideias pedagógicas na Colômbia durante a república Liberal (1930-1946). Universidade Estadual de Campinas: **Portal da CAPES**, 1997. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252744>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

DANE. **Estadísticas por tema Demografía y Población.** Colombia: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2005. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/16-espanol/demograficas/409-census-2005>.

DANE. **Estadísticas por tema Demografía y Población.** Colombia: Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2006. Disponível em: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/16-espanol/demograficas/409-census-2006>.

ESTUPIÑAN, Lorena Andrea. Educación para las mujeres en los contextos rurales desde una gestión educativa con enfoque de género. Tunja, Colombia: **Revista Gestión de la Educación**, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15517/rge.v7i2.30649>. Disponible em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/30649>. Acesso em: 06 nov. 2020.

FANDIÑO, Graciela. **Tendencias actuales en la Educación**. Bogotá: Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada, 1984.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica: Ensino profissionalizante feminino no triangulo Mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Paco Editorial, 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”**: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). Anuário mexicano de Historia de La Educación, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.248>. Disponible em: <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/248>.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes. Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942;1963). **Cadernos de História da Educação**, v.19, n.3, p.942-960, set./dez, 2020. Disponible em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/download/56867/29694/238144>.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; GELES, Yesica Paola Montes. La educación en Colombia: mujeres en la Escuela

Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930). **Revista do Centro de Educação**, vol. 42, núm. 1, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117150748015/html/>.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “Professoras Missionárias”, entre a formação e a missão. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 24, p. 67-83, set. 2018. ISSN 2237-258X. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/10514>>. Acesso em: 14 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.30612/eduf.v8i24.10514>.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; SOUZA, Cleicineia de Oliveira; PRADO, Fernanda Batista. **História da Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros - Mato Grosso e Rondônia, entre o ofício e a missão: formação de professoras normalistas e missionárias rurais**. Appris, 2019.

FILGUEIRA, Carlos. **Expansión educacional y estratificación social en América Latina (1960-1970)**. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, 1977. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11362/28611>.

GELES, Yesica Paola Montes. **Luta pela Formação de Professoras Normalistas: Escola Normal de Institutoras de Bolívar (1874-1930)**. Instituto de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/e717e7c6dc1d788ceb-8f5ede794e5b8c.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

GOMEZ, Omar; GOMEZ, Sergio; URREGO, Idilio. **La educación en Colombia en el siglo XX**. Universidad de Antioquia, 1982. Disponível em: <http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/693/1/AA0622.pdf>.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. Instituições escolares e história da educação brasileira. **Quaestio – Revista de estudos em Educação**, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n1p51-71. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3579>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GRIFFITHS, V.L. **CADERNOS DE PESQUISA**: revista de estudos e pesquisa em Educação. São Paulo – SP- Brasil: Grafica Sangirard, 1974.

HERNANDEZ, Decsi Arévalo. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. **Revista UNIANDES**, 1997. Disponível em: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.7440/histcrit14.1997.0>.

HERNANDEZ, Gabriela. **Las Maestras En La Región Sur De Colombia**. Colombia: Universidad de Nariño, 2011. DOI: <https://doi.org/10.19053/01227238.1623>. Disponível em: [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinamerican/article/view/1623](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/1623).

HERRERA, Martha Cecilia. **Educacion femenina e inclusión social en Colombia através del siglo XX**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 181-199, 2014.

DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v28nEspeciala2014-p181a199. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272746577\\_Educacion\\_Femenina\\_e\\_inclusion\\_social\\_en\\_Colombia\\_a\\_traves\\_del\\_siglo\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/272746577_Educacion_Femenina_e_inclusion_social_en_Colombia_a_traves_del_siglo_XX).

HERRERA, M. **La educación de la mujer en Colombia: ¿Un Asunto de inclusión ciudadana?** Apuntes históricos sobre género y cultura política. En IX Cátedra Anual de Historia Ernesto Tirado Mejía, Mujer nación, identidad y ciudadanía: siglos XIX y XX. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004. p. 137-159.

HERRERA, Angie Vanessa. **Feminización de la profesión docente en colombia como proceso histórico y construcción identitaria en la institución educativa rural “Francisco José de Caldas” del municipio de Fusagasugá (cundinamarca).** Cundinamarca: Universidad de Cundinamarca, 2016. Disponible em: <http://hdl.handle.net/20.500.12558/295>.

IDEP. **Historia de la educación en Bogotá Tomo I.** Bogotá: Editorial Jomatar Ltda, 1999. Disponível em: [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomol.pdf](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/HistoriaEducaB0G%20Tomol.pdf).

KALMANOVITZ, Salomón; ENCISO, Enrique López. **La agricultura en Colombia entre 1950 y 2000.** Borradores de economía, 2003. Disponível em: <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra255.pdf>.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão. Campinas: SP Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. **El orden de la Memoria.** Tradução Hugo F. Bauzá. Buenos Aires: Ediciones Paidos Iberica, 1991.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural urbanização e políticas educacionais** - São Paulo: Cortez (Coleção questões da nossa época: V, 70), 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época; v. 70).

LOAIZA, Yosaldez Eder Zuluaga. Las Escuelas Normales Superiores Colombianas: Reformas y Tensiones en la Segunda Mitad Del Siglo XX. Manizales, Colombia: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134125454001.pdf>.

LÓPEZ, Ocampo Javier. Gabriel Betancurt Mejía, El gran reformador de la Educación Colombiana en el siglo XX. **Revista Histórica de La Educación Colombiana**, 2002. Disponible em: <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1142>.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula.** História das mulheres no Brasil. 7 ed - São Paulo: Contexto, 2004.

LUZ, Rosemary. **Treinamento em Serviço: Formação de Professoras e Professores não Titulados no Projeto Logos II em Alta Floresta, Mato Grosso (1980-1993).** Instituto de Educação, Programa de Pós – Graduação em Educação, Uni-

versidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/4cd25c09e1821439abe9521d229610ae.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos:** história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5924>.

MARTINEZ, Alberto; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge. **Reformas de la Enseñanza en Colombia:** 1960-1980. Bogotá: Revista del centro de Estudios e Investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, 1998. Disponível em: [http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988\\_Reformas\\_de\\_la\\_ensenanza\\_en\\_Colombia\\_1960-1980.pdf](http://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_ensenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf).

MÁRQUEZ, Gabriel García. **El olor de la Guayaba.** Barcelona: Editorial Bruguera, Cinco Estrelas, 1982.

MATTOS, Sandra Jung de. **Trabalhos de Agulha e prendas Domésticas:** Educação Feminina Mato-Grossense (1889-1910). Dissertação (mestrado) – universidade federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018. Disponível em: <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/8decfa-28a2b3b2fa7c24f167af0f649e.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MAYA, Valentina. **La educación de las mujeres en el medio rural.** Madrid: Universidad de Salamanca, 2006. Disponível

em: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaEducacionDeLasMujeresEnElMedioRural-2376713.pdf>.

**MEN. La Planeación educativa en Colombia 1950- 1986.** Programa de Planeación Educativa Regional-PLANER. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 1986.

**MENDOZA, Alberto. Evolución histórica de las divisiones político administrativas de Colombia desde 1509 hasta hoy.** Sociedad geográfica de Colombia, Academia de Ciencias Geográficas, 1988-1989. Disponible em: [https://www.sogecol.edu.co/documentos/evol\\_fron.pdf](https://www.sogecol.edu.co/documentos/evol_fron.pdf).

**MILENIOSCURO. Mapa del Municipio de Guasca, Cundinamarca (Colombia).** Colombia, Cundinamarca, 2012.

**MOYANO, Harbey Muñoz.** Guasca, Cundinamarca. Un reflejo fiel de las transformaciones de la tierra y la sociedad colombiana 1990-2016. **Revista cambios y permanencias**, 2018. Disponible em: <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/8428>.

**NEUHouser, Kevin.** **Sources of womens power and status among the urban poor in contemporary.** Brazil, Signs, 1989. Disponible em: <https://www.jstor.org/stable/3174408>.

**NORA, Pierre.** **Entre Memória e História:** A problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo, dez. 1993. Editions Gallimard 1984. Disponible em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**: A antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933. Editora da UFScar, 1996.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares, por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

OCAMPO, José Antonio. **Misión para la transformación del campo**. Bogotá D.C.: Departamento Nacional de Planeación, 2014. Disponível em: <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/prensa/documento%20marco-mision.pdf>.

OROZCO, Virgelina Toro. **A Legislação Educativa do Ensino Básico no Brasil e Colômbia na Última Década - A Construção da Cidadania**. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

OSORIO, Myriam Báez. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia, **Revista historia de la Educación Latinoamericana**, n. 4, p.157-180. 2002. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/icosta,+14-48-2-PB.pdf. Acesso em dez. 2021.

OSPINA, Armando; SAÉNZ, Javier; SALDARRIAGA, Oscar. **Mirar la Infancia: Pedagogía, Moral, Modernidad en Colombia. 1903-1946**. Medellín (Colômbia): Universidad de Antioquia, 1997.

PALACIO, Silvia Eugenia Montoya. Las Escuelas Normales y la feminización de la docencia colombiana. Colombia: **Revista colombiana de sociología**, 2013. Disponible em: file:///C:/Users/user/Downloads/

## **SOBRE A AUTORA**

Nataly Ginnette Rojas Pinzón é Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG. ORCID ID: 0000-0003-1332-3493. E-mail: nrojas59@unisalle.edu.co.



A obra aponta os resultados de uma investigação sobre a formação de professoras rurais em Cundinamarca, Colômbia. Analisa o percurso da educação normal rural, bem como a formação de mulheres cundinamarquesas em tempos de ditadura, durante os quais o poder foi exercido por militares colombianos, entre os anos de 1953 a 1957. Dialoga, a partir de modelos de formação de professores, com algumas similitudes entre campanhas e projetos para a educação rural, que muito embora carregassem interesses subjacentes, compuseram propostas para a formação de professoras normalistas rurais na Colômbia e no Brasil.



ISBN: 978-65-997902-0-1

9 786599 790201