

Carminha Aparecida Visquetti

**PROFESSORAS E NORMALISTAS RURAIS:
MAGISTÉRIO NAS ESCOLAS TÉCNICAS
FEDERAIS BRASILEIRAS (1954-1963)**



EDITORA ARA
1ª Edição - 2024
Cuiabá/MT

Carminha Aparecida Visquetti

**PROFESSORAS E NORMALISTAS RURAIS:
MAGISTÉRIO NAS ESCOLAS TÉCNICAS
FEDERAIS BRASILEIRAS (1954-1963)**



EDITORA ARA
1ª Edição - 2024

PRODUÇÃO EDITORIAL

EDITORA ARA 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Visquetti, Carminha Aparecida

Professores e normalistas rurais [livro eletrônico] : magistério nas escolas técnicas federais brasileiras (1954-1963) / Carminha Aparecida Visquetti. -- 1. ed. -- Cuiabá, MT : Editora Ara Publicações, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-83004-09-3

1. Educação no campo 2. Educação técnica - Brasil 3. Escolas rurais 4. Magistério 5. Professores - Formação I. Título.

24-209745

CDD-370.91

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Esta publicação é de acesso público e gratuito. Download e compartilhamento são permitidos, desde que garantidos os créditos à Editora ARA, à organização e às autoras e autores. Não é permitida a utilização para fins comerciais. Revisões textuais e de normalização bibliográfica é decisão de autores e organizadores.

DOI: doi.org/10.56518/edara.978-65-83004-09-3

<https://editoraara.com.br/>
contato@editoraara.com.br



EDITORA

EDITORA ARA

CONSELHO EDITORIAL

- Prof. Dr. Alejandro Herrero (UNSA/UNLA - Argentina)
 Prof. Dra. Amône Inácia Alves (UFG)
 Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT)
 Prof. Dra. Cleicinéia Oliveira de Souza (UFMT)
 Prof. Dr. Daniel Ovigli (UFTM)
Dra. Fernanda de Alencar Machado Albuquerque (UFVJM)
Prof. Dr. Gabriel Torres Gomez (Universidade de Cartagena - Colômbia)
 Prof. Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)
 Prof. Dr. Jorge Alberto Lago Fonseca (IF Farroupilhas)
 Prof. Dr. Juliano Guerra Rocha (UFJF)
 Prof. Dra. Juracy Machado Pacífico (UNIR)
Prof. Dra. Laura Susana Guic (USAL/UNLA - Argentina)
 Prof. Dr. Luciano da Silva Pereira (UFMT/Araguaia)
 Prof. Dr. Neil Franco (UFJF)
 Prof. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira (UFMT)
 Prof. Dra. Oresta Lopes Perez (UASLP - México)
Prof. Dra. Patrícia dos Santos Begnami (UNIARARAS)
 Prof. Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)

ASSESSORIA E GESTÃO DE POLÍTICAS

- Dra. Carminha Aparecida Visquetti (IFMT)
 Dr. Josemir Almeida Barros (UNIR)
Dra. Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins (UFMT)
 Prof. Dr. Paulo Sérgio Dutra (UNIR)
Doutorando Túlio Marcel R. de Vasconcelos Figueiredo (IFMT)

ASSESSORIA E ACOMPANHAMENTO

- Doutorando Anderson de Jesus (USC-Espanha)
Doutorando Jordan Antonio de Souza (UFMT)
Mestra Nataly Ginnette Rojas (Unilasalle-Colômbia)

ASSESSORIA, DESIGN E ARTE

Ana Clara Alves Vieira Faria
pcannaclara@gmail.com





AGRADECIMENTO

Com amor imensurável, dedico à minha mãe Anair Margarejo Visquetti e ao meu pai Valdir Visquetti (in memoriam) para quem o estudo, a humildade, a autonomia e a independência sempre foram a principal herança que me poderiam deixar. Mamãe e papai, vocês estarão sempre comigo. A todas e todos que compartilharam comigo este percurso.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: ENTRE CAMINHOS E MEMÓRIA	7
Introduzindo a temática	13
As pesquisas no campo científico: o estado do conhecimento.....	17

Capítulo 1

MODELO DE ESCOLAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO MÉXICO: PRIMEIRAS INICIATIVAS.....	28
Missões culturais e Formação de Professoras Rurais Mexicanas	40
Atuação de Professoras Rurais Mexicanas	44
O CREFAL e a Formação de Professoras Rurais	51

Capítulo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO BRASIL.....	58
Formação de Professoras Normalistas Rurais Brasileiras	66
Experiência da Missão de Itaperuna e a formação de professoras rurais	71
Ingresso e Rotina nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais Brasileiras ..	76
Magistério rural nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais Brasileiras ..	78
Estágio e Experiência no Magistério Rural	84
Magistério: Profissão Feminina ou Submissão da Mulher?	90

Capítulo 3

MAGISTÉRIO RURAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS.....	95
Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (Km 47, Rio-São Paulo)..	101
Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”	105
Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica em Sousa, na Paraíba e Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça” no Rio Grande do Sul	108
Curso de Magistério da Escola Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco	108
Legislações, Programas e Disciplinas	110

Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946: Disciplinas Cultura Geral e Técnica no Magistério de Economia Rural Doméstica	113
Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952: Diretrizes e Aspectos fundamentais do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica	116
Portaria nº 356, de 12 de março de 1954: inclusão e acréscimo de disciplinas de Cultura Técnica	120
Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955: Intensificam-se as Disciplinas Domésticas.....	122
Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956: Padrões Modernos de Formação.....	124
Práticas e Ritos nas Escolas Técnicas Federais no Magistério Rural	127

Capítulo 4

MANUAIS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS RURAIS ...	137
Manual de Indústrias Rurais Caseiras	138
Manual de Corte e Costura.....	142
Manual de Economia Doméstica	148
A TÍTULO DE CONCLUSÃO.....	159
REFERÊNCIAS.....	169
FONTES DOCUMENTAIS.....	186
IMAGEM DA CAPA.....	196

APRESENTAÇÃO: ENTRE CAMINHOS E MEMÓRIA

[...] O volume e a natureza das fontes das mulheres e sobre as mulheres variam conseqüentemente ao longo do tempo. Elas são por si mesmas índices de sua presença e sinal de uma tomada da palavra que se amplia e faz recuar o silêncio, às vezes tão intenso que chegamos a nos perguntar: uma história das mulheres seria possível? [...] (Perrot, 2005, p. 13).

As palavras de Michelle Perrot (2005) acima, chamam atenção para o silenciamento da história das mulheres. A história da formação de professoras rurais é um exemplo de como a história das mulheres foi ocultada e marginalizada nos registros historiográficos.

O interesse pelo tema da formação de professoras rurais surgiu durante o curso e mestrado, quando participei da disciplina Teorias e Práticas II, ministrada pela professora Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira, na linha de pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação da UFMT. Nesta ocasião, os estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero – GPHEG/CNPq/UFMT (2023), coordenado pela referida professora, me permitiram desenvolver projetos de pesquisa e extensão articulados entre a UFMT e o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, onde atuo como Assistente Social.

No âmbito destas atividades mencionadas, componho a Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Brasil e América Latina – RECONAL-Edu (2023), uma rede que tem como objetivo ampliar o campo de estudos e pesquisas em âmbito nacional e internacional. Na RECONAL-Edu (2023), pude me engajar com parceiros internacionais comprometidos com a luta dos direitos humanos e registro da história da formação de mulheres e de professoras rurais. Como uma dessas parcerias, cito a professora titular Dra. Oresta López Pérez, do El Colegio de San Luís, COLSAN, em São Luís Potosí, México, e a coordenadora do Laboratório de Investigação: Gênero, Interculturalidade e Direitos Humanos – LIGIDH (2023).

Meu trabalho, pesquisas e atividades acadêmicas me impulsionaram a desvendar a história da instituição em que atuo. Mergulhei na trajetória da formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras de nível médio, o que me levou a explorar e analisar o modelo de formação de professoras rurais no México.

Essas etapas preliminares justificaram-se, pois, em 1951, Manuel Bergström Lourenço Filho (1952) viajou ao México com o objetivo de conhecer e avaliar o modelo estrutural de educação rural e formação de professoras rurais mexicanas, já que esse país se despontava pelo pioneirismo na implantação de um amplo programa sociocultural para as comunidades rurais e indígenas. Foi essa referência mexicana, segundo Rosa Fátima de Souza (2013), que serviu de inspiração para que Manuel Bergström Lourenço Filho estruturasse e implementasse, no período de 1952 a 1963, o modelo de formação de professoras rurais brasileiras. Essas iniciativas também estiveram articuladas com as propostas em circulação em âmbito internacional, especialmente as orientações da Organização das Nações dos Estados Americanos (OEA) e das agências norte-americanas, mediante acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos.

Nessa trajetória de experimentações, a pesquisa justificou-se por meio das ações e projetos relacionados à trajetória de professoras rurais na educação junto ao GPHEG nas comunidades. Na execução desses projetos, percebi a atenção e a curiosidade das pessoas quando conheciam um pouco dessas histórias. Essas atividades redimensionaram a minha compreensão acerca da relevância histórica, social e política desses registros, principalmente no que se referiu ao meu compromisso junto ao meu grupo de pesquisa para que estas pesquisas não ficassem no universo acadêmico, mas que retornassem à sociedade de uma forma mais ampla e com uma linguagem acessível.

Destaco que essa pesquisa compôs um projeto maior do qual participei no GPHEG (2023), intitulado “Formação de professoras missionárias nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936-1963”, e contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (2018), proposto para o triênio 2018-2021.

No GPHEG (2023), pesquisadoras e pesquisadores comungam da concepção de que tanto a história da escolarização feminina quanto a formação de professoras rurais são pouco conhecidas, silenciadas, mas podem ser encontradas nos ecos refletidos nos documentos coletados ao longo de estudos e pesquisas.

O grupo e a rede de pesquisa que integro tem como principal objetivo registrar e mostrar a história das professoras rurais na educação. Com essa singularidade, “[...] parece-nos que essas histórias podem ser úteis como instrumento crítico para a análise da realidade que vivenciamos, pois, ao investigar uma situação de outrora, podemos compreender uma situação de hoje [...]” (Ferreira; Souza; Prado, 2019, p. 11).

O primeiro passo para realizar a pesquisa foi localizar as fontes. Entretanto, o desafio inicial foi o fechamento dos arquivos públicos para realizar consultas e

pesquisas presenciais, em decorrência do impacto de uma crise sanitária mundial, denominada de Síndrome Respiratória Aguda Grave em humanos, Sars-Cov-2, comumente conhecida como COVID-19 (OMS, 2020).

No Brasil, por meio da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, regulamentada pela Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, o governo federal dispôs medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, dada a importância mundial da pandemia causada pelo coronavírus. Uma dessas medidas foi o isolamento de pessoas doentes ou contaminadas pelo vírus. A quarentena com restrições de atividades passou a ser uma rotina nas casas brasileiras e no mundo (Brasil, 2020).

No campo educacional, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020), estabeleceu que, enquanto perdurasse a situação de pandemia do coronavírus, as aulas presenciais seriam substituídas por aulas em meio digital. Na UFMT, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, foi expedida a Resolução nº 11, de 01 de abril de 2020, que dispôs sobre a alteração da data de início do período letivo 2020/01 para os cursos de graduação presenciais da UFMT e sobre a suspensão das atividades de ensino nos cursos de pós-graduação (CONSEPE, 2020).

Em decorrência dessas excepcionalidades no enfrentamento da pandemia, o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE apresentou um plano coletivo emergencial de funcionamento com suas atividades administrativas sob trabalho remoto, com previsão de acompanhamento dos processos via Sistema Eletrônico de Informações – SEI; via Sistema de Gestão de Acesso do Ministério do Planejamento – SIGPe com mensagens de endereço eletrônico. As aulas e as atividades do meu Grupo de Pesquisa também continuaram na forma *on-line*.

Impossibilitada de recorrer presencialmente aos arquivos institucionais, os primeiros documentos da pesquisa foram obtidos por *e-mail*, enviados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (2023). Com as medidas de isolamento em vigor, somente alguns arquivos puderam atender meus requerimentos de forma *on-line*, já que grande parte dos acervos não está digitalizada, o que requereu a ida pessoalmente para escarafunchar as informações necessárias para a reconstituição histórica. Essas solicitações perduraram durante os primeiros três anos da pesquisa. Entre os acervos considerados potenciais de guarda e manutenção do tema “formação de professoras rurais” cito: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP (2023); plataforma AToM (Acess to Memory) (2023); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2023); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (2023), compreendidos entre as edições publicadas de 1946 a 1963; os dez volumes da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, entre outros.

Ainda na forma virtual, contatei o Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina ou el Caribe – CREFAL, localizado em Pátzcuaro, Michoacán – México, e coletei informações e documentações relacionadas à história da formação de professoras rurais mexicanas.

Com a pandemia sob controle, aos poucos foram sendo liberados os acessos aos arquivos institucionais, o que possibilitou minha incursão em alguns dos principais arquivos públicos brasileiros, como: Biblioteca Central do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT (2023); Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI (2023); Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA (2023); Acervo Central do Ministério da Educação – MEC (2023); Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2023); Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC (2023); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; além de acervos pessoais nas cidades do Rio de Janeiro e Juiz de Fora, em Minas Gerais.

Nas idas e vindas dos arquivos públicos, seja na forma virtual ou presencial, percebi que o acesso a eles, apesar do nome pressupondo que qualquer cidadão possa acessá-los, na realidade não é “público”. Constatei a dificuldade em acessar fontes públicas que poderiam integrar minha pesquisa e constituir uma parte dessa história. O relato dessas dificuldades transparece como inacreditável a qualquer pessoa que não fosse do campo da historiografia em educação. A indagação é: como isso é possível, uma vez que o documento é público? Essas fontes deveriam estar disponíveis nos arquivos públicos!

Compreender que um arquivo público é diferente de um arquivo privado e que, portanto, necessita de um arquivamento adequado só foi legitimado em decorrência da expedição da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Essa lei dispôs sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e instituiu o Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ (2023). Entretanto, apesar da instituição dessa política, ainda há muitas lacunas para que esses arquivos sejam, de fato, considerados “públicos”.

Os arquivos públicos são essenciais para a pesquisa acadêmica, pois fornecem acesso a fontes primárias que podem ser usadas para estudar uma variedade de tópicos. Esses documentos podem ajudar a rastrear a evolução histórica, as estruturas de instituições e as mudanças de nomenclatura. Eles também podem fornecer informações sobre as competências de cada instância, servindo como fonte valiosa de conhecimentos para a investigação.

Apesar da coleta de alguns documentos para viabilizar minha pesquisa, possivelmente outros documentos relevantes não estavam mais disponíveis para

consulta porque podem ter sido descartados indevidamente, sofrido algum dano pela ação humana ou pelo próprio tempo. Não foi possível ser ingênua ao analisar a existência desses documentos em uma pesquisa, pois, seja qual for sua natureza, o documento traz as marcas de como foi produzido e de quem o produziu, remetendo às relações de forma e poder, dado que “[...] o documento não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado [...]” (Le Goff, 1990, p. 10).

Como apontado acima, a leitura e a interpretação das fontes requereram a atenção desta pesquisadora, pois mesmo os silêncios, as exclusões e as refinações poderiam ser intencionais e precisariam ser consideradas nos registros historiográficos. Nesse percurso, compreendi que os documentos não são neutros, foram arquivados por pessoas que exerceram sua opção tanto por registrar determinados fatos, quanto por guardar ou destruir determinadas documentações.

Cabe frisar que a realidade de guarda e conservação inadequada de arquivos públicos não constitui uma realidade local ou regional, mas acomete múltiplos arquivos brasileiros que, em grande parte, carecem de investimentos como infraestrutura e instalações adequadas, bem como a contratação de profissionais da área de arquivologia e biblioteconomia para a guarda e o manuseio desses arquivos públicos.

A coleta de fontes nos arquivos públicos, portanto, foi custosa. Exigiu tempo, paciência, dedicação e persistência para escarafunchar os arquivos. Após o encontro com as fontes, ainda foi preciso cuidadosa leitura, transcrição, indagação e interpretação das informações encontradas.

Esta obra é, portanto, resultado da tese defendida no curso de doutoramento em 2023 e encontra-se configurada em 4 capítulos.

No primeiro, trago a origem da formação de professoras rurais no México, a partir das primeiras experiências das escolas normais rurais mexicanas, das Missões de Educação Rural e da formação de professoras rurais ofertadas no Centro de Cooperação Regional para a América Latina e Caribe – CREFAL. Esta retomada histórica justificou-se, pois, o modelo de formação de professoras rurais mexicanas serviu de inspiração para o modelo de formação de professoras rurais brasileiras.

O segundo capítulo, historiciza como ocorreu a formação no Brasil das professoras rurais, registrei as primeiras experiências da formação das professoras rurais e destaquei a Lei do Ensino Normal (1946), com o objetivo de traçar o debate sobre os desafios enfrentados na formação de professoras rurais brasileiras. Enfatizei como ocorreu o ingresso e como era a rotina das professoras nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais Brasileiras.

No terceiro capítulo, apresento o mapeamento das cinco escolas técnicas federais que ofertaram, nível segundo grau, o Curso de Magistério de Economia Rural e abordo a evolução legislativa do referido curso desde o processo de implantação à sua extinção; e registrei algumas das práticas e ritos escolares como a formatura do Curso de Formação de Professoras Rurais.

Destaco, no quarto capítulo, três manuais utilizados como recursos didáticos para a formação de professoras rurais brasileiras: 1) Indústrias Rurais Caseiras; 2) Corte e Costura; 3) Economia Doméstica. Os manuais foram rastreados na Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI (2023) e foram incluídos nesta pesquisa por abordarem três temas sobre a formação técnica das professoras rurais brasileiras: afazeres domésticos, saúde e educação. Esses manuais expressaram uma forma de pensar e ensinar e foram fontes relevantes para compreender as propostas educativas na formação de professoras rurais brasileiras.

Ao final, retomo o objeto de pesquisa: formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais, nível segundo grau, lembrando que os cursos normais rurais nas escolas técnicas federais se constituíram de forma contraditória. Ao mesmo tempo que foi proporcionado a entrada das mulheres no ensino técnico agrícola, as escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica ofereceram uma educação especializada, direcionada a algumas funções sociais predefinidas, em comparação à formação mais ampla de ensino técnico que era oferecida aos homens.

Convido à leitura!

Carminha Aparecida Visquetti

Introduzindo a temática

A pesquisa, historiográfica e de natureza documental, configurou-se a partir de análises de fontes documentais e referências bibliográficas. Nessa perspectiva, os fundamentos da História Nova ou Nova História (em francês *Nouvelle Histoire*), movimento que avançou nos anos de 1970, em específico a partir das obras produzidas na terceira geração da chamada Escola dos *Annales*, e de outros autores como Jacques Le Goff (1990), Pierre Nora (1995) e Michelle Perrot (2005) tornaram-se o caminho mais adequado a ser seguido. Os conhecimentos trazidos pelo movimento permitiram o avanço para uma escrita que rechaçou a análise somente de registros oficiais, fundados essencialmente em textos com um único ponto de vista: o oficial.

Por meio dos apontamentos trazidos pela História Nova, a escrita da história se amparou em uma perspectiva interdisciplinar, em colaboração com antropólogos sociais, economistas, psicólogos, sociólogos, e ampliou o campo de documento histórico, possibilitando o registro da história a partir do resultado das várias atividades humanas. A partir dessas atividades humanas, de pistas e indícios em fontes históricas, foi possível a elaboração das análises que apresento nesta obra.

As escolas técnicas federais constituíram o *locus* da pesquisa, cujo objetivo geral foi historicizar e analisar como ocorreu a formação de professoras rurais no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nível segundo grau, nas escolas técnicas federais brasileiras, no período de 1954 a 1963. Nas escolas técnicas federais, o ensino técnico agrícola era correspondente ao ensino secundário, o que hoje seria equivalente ao ensino médio.

Os objetivos específicos da pesquisa foram: a) analisar como a formação de professoras rurais no México influenciou a formação de professoras normalistas rurais no Brasil; b) mapear as escolas técnicas federais que ofertaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica; c) investigar disciplinas e práticas escolares neste curso de formação nas escolas técnicas federais.

Iniciei a pesquisa no ano de 1954, período de implantação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, sob as orientações da Superintendência de Ensino Agrícola – SEAV, e encerrei em 1963, quando a última turma de Magistério de Economia Rural Doméstica concluiu o curso. A partir daí, o Curso de Economia Rural Doméstica deixou de ser oferecido em decorrência da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961) que designou, no artigo 34, a supressão do ensino de segundo grau e estabeleceu que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial.

Para a coleta de fontes, o primeiro passo foi localizá-las nos arquivos institucionais e privados. Neste processo, compreendi que havia vestígios, rastros, migalhas que nos aproximavam de um passado até então desconhecido. Embora sustentassem as pressuposições e conjecturas por mim levantadas, também reconhecí a impossibilidade de chegar à verdade, mesmo caminhando em sua direção quando as interrogações eram feitas adequadamente. Em outros termos, “[...] por meio de seus vestígios, conseguimos, todavia, saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer [...]” (Bloch, 2002, p. 78).

Dentre as fontes de pesquisa, cito as de natureza institucional, as legislações, os periódicos, além de documentos oficiais e não oficiais coletados em diversos arquivos. Para preceder ao estudo sobre a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais, coube considerar que a história deve ser compreendida como produto de uma conjuntura e que, portanto, não foi escrita de forma absoluta. Essas fontes de análises poderiam ser as mais diversas, ainda assim pontuaria que “[...] todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado [...]” (Le Goff, 1990, p. 110).

De posse desses registros/arquivos, foi preciso questioná-los conforme preluído por Le Goff (1990) para que a história não fosse escrita de forma automática, mas sim problemática. A história não foi estática e sempre haverá uma nova forma de interpretação das fontes, com o olhar crítico e a correta contextualização dos documentos que a historiadora tem em suas mãos. Dessa forma, outras perspectivas de compreensão estarão sempre abertas, corroborando as palavras de Bloch (2002, p. 26), de que: “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará, o conhecimento do passado é uma coisa em progresso que se transforma e aperfeiçoa incessantemente [...]”.

Nessa compreensão, investiguei a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais, nível segundo grau, sob a perspectiva de que “[...] o essencial, porém, não é sonharmos agora com um prestígio passado ou futuro, mas sabermos fazer a história de que o presente tem necessidade [...]” (Le Goff; Nora, 1995, p. 15).

Assim, para constituir os fatos da forma mais fidedigna possível, investiguei esse passado à semelhança de uma detetive, a exemplo de Sherlock Holmes, como Carlo Ginzburg (1989, p. 150) descreveu, por meio de “[...] pistas infinitesimais [que] permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli) [...]”. Isto posto, a pesquisa documental considerou o resultado das várias atividades humanas e uma variedade de

questionamentos, tanto dos movimentos coletivos, como das ações individuais, das tendências e dos acontecimentos.

A formação de professoras rurais nas escolas técnicas, portanto, não se ateve a uma formação pedagógica específica, mas dividiu as disciplinas em Cultura Geral, compreendidas pelas disciplinas de Português, Matemática, Ciências Naturais e Cultura Técnica, com a maior carga horária de aulas, concentrando disciplinas como: Educação Sanitária, Higiene, Dietética, Canto Orfeônico, Economia Doméstica, Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais e Desenho. Apenas uma disciplina do curso se voltava para a formação de professoras: Metodologia Geral. A formação para o magistério rural, portanto, não era a finalidade precípua do curso. De fato, formava-se uma professora rural com variados conhecimentos sobre o meio rural e, sobretudo, em afazeres domésticos.

Para Ferreira (2012, p. 124), o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica visou “[...] formar a mulher para adquirir conhecimentos e, ao mesmo tempo, modificar comportamentos rotineiros e comuns no meio rural, por meio de transferência, para a vida familiar, desses conhecimentos [...]”. Ou seja, a autora argumentou que as situações de aprendizagem visavam à domesticação e à subordinação das mulheres. Isto é, o curso não promovia a independência ou a emancipação feminina, mas preparava as mulheres para as tarefas domésticas, explorando recursos e técnicas de trabalho no lar e nas propriedades rurais.

Corroboro com Flávia Obino Werle (2007, p. 9), para quem os programas de formação ofertados às atividades agrícolas eram diferenciados em relação aos homens e às mulheres. Às professoras rurais cabia as práticas direcionadas às técnicas domésticas, culinárias, bordados, enquanto os rapazes participavam de atividades com animais de porte e grande cultura, “[...] no cotidiano discente, eram dois segmentos sociais, separados por práticas silenciosas, constitutivas de uma cultura escolar não escrita, porém assumida plenamente [...]”.

Os estudos sobre instituições escolares tiveram como finalidade intrínseca fazer registros de acontecimentos e de memórias institucionais e podem demonstrar um itinerário pedagógico, uma identidade histórica específica, um processo de transformação em constante evolução e um projeto pedagógico. Isto é, “[...] uma renovação onde novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas [...]” (Magalhães, 1996, p. 1). Assim, a concepção que permeou o texto foi a de que a história de uma instituição escolar

contribui para a preservação da memória e o sentimento de pertencimento da comunidade junto à escola.

Em relação aos estudos que mais se aproximaram às discussões sobre programas e disciplinas de formação de professoras rurais nas escolas técnicas, me embasei em Ivor Goodson (1998), que, ao investigar a história das disciplinas em uma formação, pontuou a necessidade do olhar sobre os conteúdos fixos e das disciplinas escolares que podem ter em comum apenas o nome. O autor considerou um programa de formação como um artefato social e cultural, assim, a análise de um programa “[...] não consiste simplesmente em descrever como se organizava o conhecimento escolar no passado, apenas para demonstrar como era diferente da situação atual [...]”. (Goodson, 1998, p. 8).

Considerando um programa de formação de professoras rurais como um artefato social e cultural, foi importante analisar não apenas as disciplinas que o compõem, mas também as razões de sua escolha e as determinações quanto à forma de ensino. Nessa perspectiva, Goodson (1998) pontuou o programa de disciplinas como um instrumental que garantiu, além da transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais.

Ao considerar a instituição escolar como espaço de produção de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, a partir de uma perspectiva pós-crítica, argumento apoiado em Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 15), a essência do programa de formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais levantou questões que permeariam um programa de formação. Por exemplo, qual conhecimento deve ser ensinado? O que as estudantes devem ser, ou melhor, quais identidades devem construir? Com base em quais relações de poder seriam essas perguntas respondidas? Para este autor, um programa de formação “[...] é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo [...]” (Silva, 1999, p. 15).

Ainda em perspectiva de análise pós-crítica, remeti aos estudos de Guacira Lopes Louro (1997) que defendeu a instituição escolar como um espaço que produz e reforça as relações de poder entre os gêneros. Para a autora, a dicotomia homem *vs.* mulher, tão comum nas práticas educativas escolares, é um dispositivo de poder que naturaliza as desigualdades entre os gêneros. Essa dicotomia se manifesta de diversas formas na escola, por exemplo, no currículo escolar, com a predominância de conteúdos e personagens masculinos; na pedagogia, com a valorização de comportamentos e habilidades tradicionalmente associados ao gênero masculino.

Essas práticas contribuem para a produção de desigualdades sexuais e de gênero, como dito anteriormente, e se manifestam, por exemplo, no desempenho escolar, nas escolhas profissionais e nas oportunidades de vida das pessoas. Pelo exposto, com base em Louro (1997), defende-se o rompimento dessa dicotomia para que a escola seja um espaço de promoção da igualdade, valorizando a diversidade e a pluralidade de identidades de gênero.

Os estudos de Gabriela Ossenbach (2010, 2016) auxiliaram na compreensão do manual didático como um dos primeiros portadores dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da dinâmica no interior de uma instituição escolar. O manual escolar era considerado como a transcrição do que era ensinado, ou deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização, ou seja, os manuais didáticos implicariam “[...] uma construção social que se produz por si mesma e transmite determinadas pautas culturais, gera produtos específicos e certas tradições próprias que exercem resistências às reformas geradas fora da escola [...]” (Ossenbach, 2016, p. 791).

Para finalizar essa subseção, argumento ainda que a instituição escolar é um espaço privilegiado para a produção de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. A dicotomia homem vs. mulher, comum nas práticas educativas escolares, deve ser rompida para que se promova uma educação mais inclusiva e equitativa. A esse respeito, Guacira Lopes Louro (2008, p. 18) descreveu que “[...] é um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. Por muito tempo, suas orientações e ensinamentos pareceram absolutos, quase soberanos [...]”. Nessa linha de raciocínio, aponto que a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras exerceu um papel relevante nas mulheres da época, em consonância aos princípios e valores então dominantes e tradicionais na sociedade brasileira.

As pesquisas no campo científico: o estado do conhecimento

Apresentar um mapeamento de pesquisas científicas brasileiras mostrou-se trabalho árduo, porém indispensável. Dentre os caminhos possíveis, pesquisei teses e dissertações brasileiras congêneres à temática que pudessem contribuir tanto para a compreensão geral quanto específica do objeto em estudo.

A busca pela produção acadêmica contribuiu para correlacionar confluências conjunturais à própria pesquisa e metodologia com intuito de “[...] responder que

aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que forma e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]” (Ferreira, 2002, p. 258).

Iniciei a construção do balanço de teses e dissertações pela Plataforma Sucupira (2023). Esta Plataforma disponibilizou informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação Brasileira – SNPG. Cabe destacar que a Plataforma Sucupira (2023) reuniu informações de teses e dissertações produzidas em âmbito brasileiro. Como resultado, a CAPES (2023) disponibilizou seu Catálogo de Teses e Dissertações – CTD.

Acessei outros dois repositórios de teses e dissertações: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – BDTD/IBICT (2023) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações – MCTI; 2) Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso – RI/UFMT (2023). A escolha desses repositórios foi justificada pelo fato de serem referências em depósitos de produções acadêmicas e de consultas públicas.

As pesquisas foram mapeadas a partir da área de conhecimento das Ciências Humanas. Iniciei a definição, de forma isolada e/ou combinada, a fim de promover a aproximação com minha temática “Formação de Professoras Rurais em Economia Doméstica”, por meio dos descritores: 1) Economia Rural Doméstica; 2) Escola de Economia Rural Doméstica; 3) Magistério Rural; 4) Formação de Professores Rurais; 5) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Licurgo Leite; 6) Escola Magistério de Economia Rural Doméstica no Km 47; 7) Escola de Magistério Economia Rural Doméstica Sousa; 8) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica Escola Agrotécnica Visconde da Graça; 9) Curso Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco; 10) Normalista rural; 11) Formação rural; 12) Ensino Agrícola Feminino; 13) Curso Normal Rural; 14) Normal rural; 15) Magistério Rural.

Defini como critérios de inclusão: 1) produções relacionadas ao objeto de pesquisa; 2) pesquisas que focalizaram o objeto dentro do recorte temporal em estudo; 3) grande área de concentração Ciências Humanas; 4) trabalhos disponibilizados integralmente no formato *on-line* e de acesso público.

Os seguintes critérios de exclusão foram utilizados: 1) produções não relacionadas ao objeto de pesquisa; 2) pesquisas fora do período de análise, de 1954 a 1963; 3) produções sem disponibilização do arquivo *on-line*; 4) duplicidade de produções em um mesmo descritor e nas bases de consultas.

O procedimento de consulta foi realizado em agosto de 2023. Foram rastreadas 156 produções nas bases consultadas. Na BDTD/IBICT (2023), foram 68 produções,

44 na CTD/CAPES (2023) e 44 no Repositório Institucional da UFMT (2023). Do total, 91 pesquisas se repetiam nas bases de dados consultadas, portanto, foram analisadas 65 pesquisas atendendo aos critérios de inclusão e exclusão. As análises resultaram na inclusão do estado de conhecimento de 17 produções. Destas produções, 8 foram dissertações e 9 teses de doutorado, ambas da área da educação.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas no estado do conhecimento

	TÍTULO/ AUTOR- AUTORA /INSTITUIÇÃO	SÍNTESE
1	Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores	Dóris Bittencourt Almeida (2001) buscou compreender quem eram as professoras rurais e que aspectos preponderava na construção de suas identidades. Para tanto, abordou a formação pedagógica e procurou destacar os dispositivos difundidos na época para moldar as professoras de acordo com uma imagem idealizada do significado do magistério no meio rural. Dos resultados da pesquisa, a autora evidenciou as condições frágeis de infraestrutura, as estudantes tiveram acesso a saberes que lhes mostraram possibilidades de permanecer no meio rural.
2	Os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959	Therezinha Andrade (2006) investigou as práticas de formação de professoras no Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, dirigida por Helena Antipoff, no período compreendido entre 1956 e 1959. Os resultados da pesquisa indicaram que a preocupação com a formação de professoras rurais, neste período, fazia parte de um projeto mais amplo de fixação da mulher e do homem no meio rural.
3	A Formação de Professores nos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural – ISER – Fazenda do Rosário: 1955-1970	Valeska Pincer de Mello (2008) teve como objetivo investigar os processos e as práticas de formação de professores rurais no ISER. As práticas desenvolvidas nos cursos evidenciaram a valorização dos elementos culturais, como dança, folclore, canto, artesanato, festividades religiosas e outros, constituindo um grande referencial na formação das professoras rurais.
4	Que sejam as mães da pátria – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Cantagalo	Marcela Loivos Considera (2011) analisou o Curso Normal Rural de Cantagalo, que tinha como objetivo formar professoras primárias como estratégia de fixação das populações campestres. Dos achados da pesquisa, a

		autora evidenciou que a proposta do curso de formação de professoras era muito avançada diante da possibilidade e infraestrutura do meio. As alunas, após formadas, não conseguiam aplicar o que aprendiam.
5	Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras-PB (1960-1970)	Wanderléia Farias Santos (2014) analisou as práticas docentes de educadoras do Curso de Economia Rural Doméstica do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, de 1960 a 1970. As práticas docentes e as relações de gênero foram as categorias que orientaram a análise da autora. Ela evidenciou práticas escolares impregnadas pelas questões de gênero que definiam espaço e atitudes adequadas a homens e mulheres daquele contexto.
6	Práticas de escrita: os diários manuscritos das alunas da Escola Normal Rural de Conselheiro da Mata (Diamantina, MG) - 1950-1962	Alessandra Geralda Soares Dias (2017) investigou as práticas de escritas nos diários produzidos entre 1950 e 1962, pelas alunas normalistas da Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza. A partir dos diários, a autora analisou os princípios didáticos propostos pela educadora Helena Antipoff e buscou revelar a percepção das normalistas sobre o cotidiano da escola.
7	Professoras e professores rurais em Mato Grosso: entre Várzea Grande e Ponta-Porã na Fronteira do Estado (1940-1974)	Marilu Marqueto Rodrigues (2019) analisou como se deu a criação e a instalação da Escola Normal Rural em Mato Grosso, no período de 1940 a 1974. A pesquisa constatou que, embora algumas escolas normais rurais tenham sido criadas como escolas modelos, na perspectiva de modernização e progresso para o meio rural brasileiro, a maioria carecia de condições adequadas para sua manutenção e desenvolvimento, com precárias estruturas, organizações didático-pedagógicas e funcionamentos.
8	História e Memória da Formação Docente: Curso Normal Rural do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora Petrolina (1929-1989)	Rosa Santos Mendes da Silva (2020) investigou a primeira escola normal rural na região de Petrolina, estado de Pernambuco, o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, entre o período de 1929, quando o curso foi criado, a 1989, quando foi suspenso por ocasião da inauguração do ginásio de esporte. A autora evidenciou que a educação proferida pelo referido curso esteve associada às ideias de cristianização da Igreja Católica, além de atender aos anseios da sociedade da época, visando uma formação moral, profissional e cultural de

		moças influenciadas no processo de desenvolvimento regional.
--	--	--

Fonte: Autora (2023).

No quadro 1, foram apresentadas dissertações de mestrado inclusas no estado do conhecimento e que foram rastreadas pelos seguintes descritores: “Magistério Rural”; “Economia Rural Doméstica”; “Curso Normal Rural”; “Normal Rural”; Formação de Professores Rurais”; “Normalista Rural”.

No descritor “Magistério Rural”, as pesquisas de Almeida (2001) e Pincer (2008) enfatizaram as trajetórias de formação e das práticas pedagógicas das professoras rurais. Ambas se aproximaram do objeto de estudo e contribuíram para o entendimento da trajetória de formação de professoras rurais. Mais especificamente, as contribuições se deram na temática das atividades escolares, como uma das marcas do programa de formação das professoras rurais. Essas atividades eram direcionadas para o desenvolvimento de valores ligados à cultura da mulher e do homem rural e à formação de professoras para o magistério rural.

O descritor “Economia Rural Doméstica” resultou em uma dissertação de autoria de Santos (2014) que, ao investigar as práticas docentes de educadores do Curso de Economia Rural Doméstica do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, contribuiu para perceber as relações de gênero constituintes nestes espaços escolares, e que, conseqüentemente, repercutiu na formação das professoras rurais.

No descritor “Curso Normal Rural”, foi localizada a dissertação de Considera (2011) que contribuiu para a pesquisa ao evidenciar que, na formação de professoras rurais, houve assimetrias conflitantes e ângulos que precisavam ser considerados. A pesquisa da autora corroborou para entender as ações do Estado, que formulava as políticas públicas: a escola detinha o projeto ruralista e a comunidade, o anseio de inserir suas filhas e filhos no contexto urbano.

Por meio do descritor “Normal Rural”, foram apresentadas duas dissertações. As pesquisas de Dias (2017) e Silva (2020) tiveram como similitude os estudos direcionados à formação de professoras em institutos escolares localizados na região Nordeste do Brasil. Essas pesquisas contribuíram para ampliar minha compreensão de que outras motivações estavam por trás das ações de formação de professoras rurais. A exemplo dos achados nessas pesquisas, ressalto que o Curso Normal Rural esteve associado às ideias de cristianização da Igreja Católica e atendeu aos interesses de um determinado grupo político ou religioso.

No descritor “Formação de Professores Rurais”, foi localizada a dissertação de Andrade (2006), que contribuiu para um enfoque mais específico relacionado à formação das professoras rurais. A autora trouxe evidências de que essas ações tiveram o caráter de modificar o homem e a mulher rural com o objetivo de fixá-los ao meio rural.

Por meio do descritor “Normalista Rural”, foi localizada uma dissertação, de Rodrigues (2019), que trouxe uma visão geral das análises empreendidas no debate político e ideológico presente no contexto da educação brasileira.

O quadro 2 traz breve descrição das pesquisas de doutorado que foram rastreadas pelos descritores: “Economia Rural Doméstica”; “Normalista Rural” e “Formação de Professores Rurais”.

Quadro 2 – Teses selecionadas no estado do conhecimento

	TÍTULO/ AUTOR- AUTORA/INSTITUIÇÃO	SÍNTESE
1	Mulheres letradas e missionárias da luz: formação de professora nas escolas normais rurais do Ceará – 1930-1960	Fátima Maria Leitão Araújo (2006) estudou a proposta de formação docente das escolas normais rurais do Ceará de 1930 a 1960. Procurou responder acerca da compatibilização entre o ideal preconizado pelos discursos e documentos oficiais e o perfil de professora produzido na prática cotidiana da sala de aula. Ao analisar ideias, experiências, práticas, representações e o lugar reservado às professoras rurais, a autora destacou que essas mulheres atuaram não só como docentes no meio rural, mas também como missionárias que assumiram, nas palavras da autora, a árdua tarefa de iluminar o sertão via luz da instrução primária.
2	Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)	Dóris Bittencourt Almeida (2007) investigou as memórias de alunos, professores e funcionários que desenvolveram sua formação docente em uma Escola Normal Rural Pública mista em Osório. Ao analisar os discursos que circulavam na época, em especial, os difundidos pela imprensa pedagógica, a autora concluiu que o processo de memória não foi puramente individual, mas foi fruto da Escola Normal Rural, que constituiu uma comunidade de memória, marcada pela referência à escola na construção de suas identidades.

3	Formação de professores (as) ruralistas em Juazeiro do Norte (CE) 1934-1973: um projeto emancipatório	Pedro Ferreira Barros (2011) objetivou conhecer como a formação recebida da Escola Normal Rural de Juazeiro – ENRJ contribuiu para a conquista de espaços de emancipação por ex-alunas nas suas trajetórias de vida, para identificar práticas educativas e culturais usadas. A pesquisa apontou que a formação oferecida na ENRJ respondeu aos princípios historicamente condicionados e às necessidades práticas da sociedade em determinado momento histórico, no que diz respeito ao que era esperado do ser feminino.
4	Escola de Economia Rural Doméstica: Ensino Secundário Profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)	Nilce Vieira Campos Ferreira (2012) reconstituiu o percurso e a trajetória da educação secundária profissionalizante para mulheres na Escola de Economia Rural Doméstica em Uberaba, no Triângulo Mineiro, entre os anos de 1953 e 1997. A autora estreitou um paralelo com o <u>desenvolvimento</u> geral de educação para as mulheres e o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, ensino secundário. Dos achados da pesquisa, a autora apontou que a formação de professoras rurais conduziu o processo de formação para “fabricar” cidadãs para a nova sociedade brasileira moderna, visando dar corpo ao projeto educacional das classes dirigentes.
5	Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)	Leonardo dos Santos Neves (2015) identificou e analisou as práticas de formação docente na Escola Normal Regional Dom Joaquim Silvério de Souza, entre os anos de 1949 e 1963, e buscou apreender as estratégias de ensino e instrução empregadas no processo de formação profissional das normalistas. Para além das investigações das práticas escolares, a pesquisa evidenciou contradições no projeto desenvolvimentista de urbanização do campo que, por meio da educação rural, foram determinadas para sua não-efetivação.
6	Histórias contadas e vividas: memórias da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950/1972)	Silvana Santana Costa (2016) investigou a história da Escola Normal Rural Murilo Braga, em Itabaiana, Sergipe, considerada como um projeto piloto por Robert King Hall. Foi criada em 1949, dentro do projeto do governo federal que visou a expansão das escolas primárias e das normais rurais para a formação de professoras rurais. A missão civilizatória por meio da

		educação teve como agente responsável a professora rural. Os resultados da pesquisa evidenciaram que inexistiu a adequação na organização do ensino normal e primário de Sergipe, a fim de atender aos objetivos da implantação, nem atraiu um quantitativo de pessoas para atender a demanda de professoras das escolas primárias rurais.
7	A Escola Normal Regional Imaculada Conceição em Pelotas/RS: a atuação da Igreja Católica e dos poderes públicos (1955-1971)	Magda de Abreu Vicente (2018) analisou a formação da normalista rural mantida pela Sociedade de Educação Cristã Rachel Mello, atrelada à Igreja Católica e por convênios que a Sociedade manteve com o governo do estado do Rio Grande do Sul – RS, uma relação entre o público e o privado que sustentou escolas normais no RS. A autora apontou que a instituição formou professoras atuantes na carreira docente. No entanto, atendeu parcialmente aos princípios de radicar a mulher no meio rural, pois foram poucas professoras que lecionaram durante toda sua vida em áreas rurais.
8	O primeiro Curso de Economia Rural Doméstica na Paraíba: Bananeiras (1950-1959)	Wanderléia Farias Santos (2019) pesquisou o primeiro Curso de Economia Rural Doméstica da Paraíba, localizado na cidade de Bananeiras, Paraíba (1950-1959). A partir das análises documentais, a autora evidenciou que o curso de Bananeirais não foi uma educação emancipatória às mulheres, na qual vigorou um modelo educacional que visou o processo desenvolvimentista do país, mas ao mesmo tempo, propagou uma educação baseada nos princípios de base familiar, voltada a valores morais, de disciplina, controle e dominação do grupo social, nos manuais de economia doméstica evidenciou de forma clara essa relação de poder, e as mulheres do curso apropriavam-se desse discurso “naturalmente”.

9	Nos Sertões do Centro-Oeste e Norte Brasileiros: Formação de Professoras Normalistas Rurais em Mato Grosso e no Território Federal do Guaporé em Rondônia (1946-1963)	Cleicinéia Oliveira de Souza (2022) analisou a formação de professoras normalistas rurais no estado de Mato Grosso e Território Federal do Guaporé/Rondônia, entre os anos de 1946 e 1963. A autora constatou investimentos mínimos para instalações das escolas normais rurais, uma formação que ocorreu na maioria das vezes por meio das campanhas e treinamentos aligeirados. Contudo, a autora destacou o papel relevante exercido pelas professoras rurais que exerceram suas atividades com dedicação nas comunidades nas quais atuavam com o mínimo de estudo que possuíam.
---	---	---

Fonte: Autora (2023).

No quadro 2, as teses de Ferreira (2012), Santos (2019), Souza (2022), selecionadas pelo descritor “Economia Rural Doméstica”, focaram estudos em estados distintos, respectivamente, Minas Gerais, Paraíba e Rondônia.

Na pesquisa de Ferreira (2012), suas análises contribuíram para desvelar as experiências vivenciadas no cotidiano das aulas de formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais. Assim, uma das preocupações na formação das professoras "[...] era com relação à saúde individual e pública propalada na tendência higienista que também se perpetuou na concepção da Economia Doméstica [...]" (Ferreira, 2012, p. 368).

Santos (2019) confluíu às minhas análises para ampliar a compreensão acerca dos manuais escolares como dispositivos culturais. A forma como a autora abordou as análises dos manuais escolares como instrumentais de vinculação de uma ideologia me proporcionou um olhar mais ampliado em relação à leitura destas fontes como instrumentais de vinculação de uma ideologia. A pesquisa ainda trouxe como contribuição mais específica o funcionamento dos dispositivos culturais que influenciaram o modo de vida das mulheres brasileiras sob um enfoque direcionado às questões de higiene, corte e costura e alimentação.

Souza (2022) contribuiu para pensar sobre a política de educação rural no período e a correlacionar a formação de professoras rurais em uma perspectiva das influências e orientações das organizações internacionais. Suas análises se correlacionaram à pesquisa para refletir acerca da função da professora rural nas comunidades rurais, a quem foram imputados diferentes papéis.

De uma forma geral, a localização das produções a partir dos descritores possibilitou refinar meus estudos sob ângulos e perspectivas diferentes. O estado do

conhecimento referiu-se ao encontro com várias tramas, que, de forma complexa, possibilitaram compor e tecer os fios para a construção desta pesquisa. Portanto, como apontado por Ferreira (2002, p. 259), os trabalhos que contemplam o estado do conhecimento são “[...] sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito [...]”.

Outras cinco teses foram localizadas por meio do descritor “Normalista Rural”, Araújo (2006), Bittencourt (2007), Neves (2015), Costa (2016) e Vicente (2018). As pesquisas foram tecidas com vieses diferenciados. Araújo (2006) enfatizou a formação de professoras rurais nas escolas normais do Ceará e engendrou ideias, experiências, práticas, representações e o lugar reservado dessas professoras. Bittencourt (2007) teceu sobre as experiências de uma escola normal rural por meio das narrativas das professoras. Neves (2015) analisou as práticas de formação docente rural, evidenciando as contradições no projeto desenvolvimentista de urbanização do campo por meio da educação rural, que foram determinadas para sua não-efetivação.

Costa (2016) contribuiu, em minhas análises, para a ideia da missão civilizatória imputada à professora rural. Nos achados da pesquisa de Vicente (2018), chamou a atenção a escola normal rural estudada, que teve como objetivo formar professoras atuantes na carreira docente. Entretanto, após formadas, foram poucas as professoras que continuaram e lecionaram durante toda sua vida em áreas rurais. Em ambas as pesquisas, apesar de vieses e singularidades, evidenciaram-se as contradições entre o projeto desenvolvimentista pensado para o meio rural e a educação rural não efetiva.

Uma tese foi incluída com o objeto de estudo definido pelo descritor “Formação de Professoras Rurais”. Barros (2011) evidenciou questões de gênero e ampliou a compreensão sobre os princípios historicamente condicionados e as necessidades práticas da sociedade em determinado momento histórico, principalmente no que diz respeito às expectativas sociais em relação às mulheres.

As análises dessas teses e dissertações auxiliaram na identificação dos principais temas e questões estudados sobre a formação de professoras rurais, agregando conhecimentos relevantes à pesquisa.

O livro está organizado em 04 capítulos, nos quais estabeleço um diálogo com algumas referências, concepções e rotinas das escolas técnicas de formação de professoras normalistas rurais.

No primeiro capítulo, **Modelo de Escolas e Formação de Professoras Rurais no México: Primeiras Iniciativas**, trago reflexões sobre as missões culturais, sobre o

Centro de Cooperação Regional para a América Latina e Caribe - CREFAL e disorro sobre a atuação de Professoras Rurais Mexicanas

No segundo capítulo, **Formação de Professoras Rurais no Brasil**, abordo como essa formação foi oferecida nas escolas de formação de professoras normalistas rurais brasileiras, apresento algumas experiências exitosas efetivadas nos centros de habilitação de professoras rurais. Ao mesmo tempo, analiso se o magistério era uma profissão ou submissão das mulheres a uma carreira considerada aceitável e recomendada a elas pela sociedade da época.

No capítulo 3, **Magistério Rural nas Escolas Técnicas Federais Brasileiras**, a ênfase é para o Curso de Magistério de Economia Rural nas escolas técnicas federais a partir do estudo de legislações e normativas. Apresento ainda a organização de cinco escolas técnicas federais brasileiras que ofereceram o curso.

No último e quarto capítulo, **Manuais Escolares e a Formação de Normalistas Rurais**, disorro sobre como os Manuais constituíam recursos didáticos valiosos para os programas de formação de professoras rurais, bem como as inúmeras orientações de ordem prática, de condutas, de princípios e padrões de ser e de atuar como professoras rurais.

Ao final, trago as conclusões da pesquisa e aponto que a formação de professoras rurais nas escolas técnicas não se limitou a oferecer uma formação pedagógica específica e preparava professoras rurais, sobretudo, para os afazeres domésticos, como o cuidado com a família e suas casas, corte e costura, culinária, entre outros.

1

MODELO DE ESCOLAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO MÉXICO: PRIMEIRAS INICIATIVAS

O modelo de formação de professoras rurais mexicanas foi uma iniciativa que serviu de referência para a formação de professoras para as comunidades rurais e despontou no cenário internacional por ser um modelo inovador e pioneiro de educação nas comunidades rurais. Rosa Fátima de Souza (2013) descreveu que esse modelo mexicano serviu de inspiração para vários países da América Latina, inclusive o Brasil.

De início, fiz uma incursão em tempos mais recuados quando a Constituição Mexicana, de 1917, foi promulgada e o México passava por revoluções (Lourenço Filho, M., 2004). Esses movimentos reclamavam reforma agrária, controle nacional dos recursos nacionais, separação da igreja e o Estado e extensão da educação para as massas. Foi nesse contexto que nasceram as primeiras escolas normais rurais. Os estágios iniciais sobre a constituição e a forma como foram desenvolvidas essas primeiras escolas normais rurais mexicanas auxiliaram a esclarecer as bases lógicas e de ordem prática sobre como estas escolas foram desenvolvidas.

Apesar de parte da historiografia sobre a educação mexicana ter indicado como marco inicial da nova educação rural no país a criação da Secretaria de Educação Pública (SEP), em 1921, Alicia Civera (2013) argumentou que as primeiras iniciativas para a criação dessas escolas partiram da inquietação da sociedade mexicana, que percebeu e se mobilizou diante da situação de atraso social, cultural e econômico do meio rural. Essas iniciativas, portanto, tiveram como objetivo romper o legado desigual da velha tradição escolar herdada do governo ditatorial deposto.

Alguns princípios, advindos da promulgação da Constituição Mexicana (1917), impactaram na formação de professoras rurais mexicanas, como a laicidade e o encargo da oferta do ensino que ficou sob comando do Estado, embora fosse permitido o ensino particular. Para Lourenço Filho, M. (2004), as entidades confessionais, os ministros de culto e as associações estreitamente ligadas à propagação de uma fé religiosa não poderiam ser autorizados a desenvolver atividades de ensino primário, segundo grau ou normal, nem atividades de educação das trabalhadoras e trabalhadores, em âmbito urbano ou rural.

Cabe lembrar que, nos debates encabeçados por alguns intelectuais e profissionais da educação, a exemplo de Alberto José Pani Arteaga, já se defendia o papel educativo do Estado e da escola. Eles criticavam os modelos vigentes nas escolas e respaldavam a ideia de criar escolas normais rurais para capacitar professoras rurais. Civera (2013) mencionou que, nesse período, ocorreu a tentativa do governador de Guanajuato, Agustín Alcocer, em firmar um decreto para criar a escola normal rural de Leon, com planos de estudos e regulamentos próprios. A proposta não foi levada adiante, devido à falta de recursos econômicos e de pessoal capacitado para o desempenho das atividades escolares.

Com base nas informações apresentadas, contextualizo que a criação das escolas normais rurais foi uma tarefa complexa, pois requeria investimentos financeiros e humanos por parte do governo mexicano. Apesar da maior parte da população mexicana residir em meio rural, não havia sequer escolas normais rurais para a formação de professoras para atender essas regiões.

As discussões sobre a criação das escolas normais rurais ganharam centralidade na pauta política a partir da realização do Primeiro Congresso Nacional de Professores, celebrado em La Piedade, Michoacán, em dezembro de 1919, e o Segundo Congresso Nacional de Professores, realizado no México, em dezembro de 1920. Em ambos os congressos, foi defendida a necessidade de reorganização das escolas normais com o objetivo de não só enfrentar o analfabetismo, mas também de implantar cursos práticos e rápidos de educação para as professoras rurais (Civera, 2013).

Essas primeiras iniciativas foram desenvolvidas sob a gestão do secretário de instrução pública José Vasconcelos, a partir da adesão do governo às iniciativas populares encabeçadas para a criação das escolas normais rurais. Assim, deu-se o início ao projeto educativo federal para a criação de escolas normais regionais oficiais. Para Civera (2013), a metodologia da escola da ação influenciou o sistema educativo mexicano. Nesse contexto, defendia-se que as estudantes deveriam ser encorajadas a pensar criticamente para resolver seus problemas.

Disseminava-se a ideia de que escola rural deveria ser desenvolvida como um experimento social, uma ideia ligada, em parte, às propostas educacionais de John Dewey. A educação rural mexicana foi reorientada no período pós-revolução mexicana, com a criação da SEP. Essa reorientação foi inspirada nas ideias de democracia, liberdade e justiça social, defendidas pelo educador e filósofo John Dewey que acreditava que a educação deveria ocorrer em espaços diversos, como a casa, o bairro e outros locais da comunidade, para que as pessoas pudessem aprender sobre sua própria cultura e sobre o mundo ao seu redor (Silva; Mesquita; Nery 2020).

As ideias de John Dewey¹ partiam do princípio de que, para haver democracia em uma sociedade, deveriam ser garantidos dois elementos fundantes. O primeiro seria diversificar as ações de participação no interesse comum, que seriam fatores da regulação e direção social; e o segundo, uma cooperação mais desprendida entre os grupos sociais, com a mudança de hábitos sociais e contínua readaptação e ajuste dos grupos às novas situações criadas pelas experiências.

Para John Dewey (2007), a democracia seria mais que uma forma de governo que se fundaria no sufrágio, mas uma vinculação, principalmente, à experiência conjunta da vida em sociedade oportunizada pela educação. Assim, a escola estaria incumbida à tarefa de refletir a pluralidade e a diversidade existente na sociedade e exercer o papel integrador e estabilizante, na qual o processo educacional seria um movimento contínuo de crescimento e desenvolvimento, como a própria vida.

Depreendeu-se, desse modo, em consonância com o pensamento de Dewey (2007), que a educação democrática implicou na partilha das experiências entre professoras rurais e estudantes, em um ambiente de mútua cooperação, diferente do prisma da educação tradicional vigente, que pregava que o conhecimento fosse ministrado sem o processo de troca de experiências e reflexão dessas práticas.

No México, as informações censitárias deste período, apresentadas pelo Instituto Nacional de Estatística e Geografia – INEGI, evidenciaram que a maioria do povo mexicano, cerca de 71% da população, residia em localidades de até 2.500 pessoas. Somente 4% da população total residia em cidades com mais de 100.000 habitantes, como as cidades do México e Guadalajara (INEGI, 1910).

Uma das primeiras tentativas de iniciar uma escola normal rural partiu do professor Jesús Romero Flores, diretor de instrução pública de Michoacán, por meio da adaptação de uma escola noturna de trabalhadores para uma escola normal regional. A proposta inicial era criar uma escola em Michoacán, aprovada em 7 de janeiro de 1921, pelo Conselho Diretor da Universidade Michoacana, mas não foi levada adiante por falta de recursos (Civera, 2013).

A primeira escola normal rural federal estabelecida de forma oficial no México foi fundada em 1922, em Tacámbaro, Michoacán, por iniciativa de Romero Flores. No entanto, as escolas normais rurais enfrentaram adversidades no meio rural para se estabelecer; além da precariedade e da falta de infraestrutura para desempenhar suas atividades. Assim, ela se defrontou com a hostilidade da comunidade rural

¹ John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano, propagou a “Escola Nova” e tornou-se um expressivo intelectual da Pedagogia. Suas ideias inspiraram intelectuais integrantes do movimento da Escola Nova, com fundamentos na experimentação e na verificação (Dewey, 1980).

impregnada pelo fanatismo religioso, inclusive o bispo do local a apelidava como “escola do diabo” (Loyo, 2003).

Durante o primeiro ano, a escola já funcionava como mista, atendendo meninas e meninos, e não contava com internato. A instituição concedia uma bolsa de estudos de 75 centavos diários para as estudantes se manterem. Os estudantes eram provenientes de Tacámbaro, Carácuaro, Necupétaro, Tiquicheo, Villa Madero, Parácuaro e Zitácuaro. Entre 1922 e 1927, graduaram-se 39 estudantes e prestaram serviços a várias regiões, como Uruapan, Zitácuaro, Morelia e Apatzingán (Civera, 2013).

No mesmo ano, foi aberta a Escola Normal Rural de Gómez Palacio, Durango, com professoras comissionadas, com local e infraestruturas que não eram do governo. Porém, por falta de recursos, a escola foi transferida para Cananea e funcionou como escola normal rural, comercial e industrial. Mais tarde, foi convertida em escola normal urbana. Em Tabasco, a experiência fracassou porque não havia estudantes de escolas primárias. Outras escolas, como Atlixco, trabalharam com muitas irregularidades e encerraram suas atividades após um ano. Em 1923, foram criadas as escolas normais rurais de Molango e Hidalgo e San Antonio de la Cal, em Oaxaca (Civera, 2013).

As primeiras iniciativas das escolas normais rurais não tiveram um plano de estudos ou um método de trabalho definido, se constituindo mais como um experimento. Tiveram como objetivo uma capacitação rápida, como um curso de inverno ou férias, para que logo pudessem incorporar seus trabalhos nas comunidades rurais. Civera (2013) destacou que a mesma experiência formativa se estendeu para as escolas normais regionais de Uruapan, Michoacán, Tehuacán e Huauchinango, que trabalharam por iniciativa dos governos estatais.

A partir da discussão levantada, destaco que, apesar de adversidades vivenciadas como falta de planejamento, que levava à falta de motivação das estudantes e professoras; falta de qualidade na educação; falta de apoio inicial na comunidade e falta de recursos financeiros, esses desafios foram enfrentados pelas escolas normais rurais mexicanas, que ainda assim promoveram melhorias no meio rural.

As escolas normais rurais, por não terem um plano de trabalho definido, possibilitaram que os diretores e as professoras tivessem maior flexibilidade nos planos, programas e métodos de ensino. Em decorrência dessa liberdade e versatilidade na gestão das primeiras escolas, as professoras podiam não saber como fazer, mas sabiam o que queriam evitar, se referindo ao sistema de ensino tradicional que não atendia as necessidades do meio rural (Loyo, 2003).

As escolas normais rurais mexicanas seguiram tradições pedagógicas diferentes, mas todas eram baseadas em métodos ativos, em consonância às ideias de John Dewey (2007), que tiveram um papel importante na formação de professoras rurais, como já discutido anteriormente. Civera (2013) descreveu que a inclusão de disciplinas práticas e ensino de ofícios foi relevante, assim como a observação da comunidade rural e suas necessidades. Também era incentivado o trabalho manual e do ensino de ofícios e essas ações eram vistas como relevantes, pois compreendia-se que auxiliariam as estudantes a desenvolverem habilidades que poderiam usar na lida rural e fomentaria nelas o desenvolvimento do senso de autoconfiança e independência nas professoras rurais mexicanas.

O plano de estudos envolvia disciplinas gerais, como Aritmética, Língua Nacional, Ciências Sociais, Estudo da Natureza, Canto, Educação Física, Desenho e Economia Doméstica, e as específicas agregavam matérias profissionais, como Técnicas de Ensino, Organização e Administração de Escolas Rurais e Estudos da Vida Rural. As chamadas Práticas Agrícolas e a Aprendizagem de Ofícios Rurais, assim como Observação e Prática Profissional, eram disciplinas contempladas em todos os anos do curso, bem como eram realizados cursos de férias para as professoras em serviço e trabalhos de extensão educativa junto à comunidade rural (Civera, 2013).

Ao levar em consideração o exposto, pondero que, na fase inicial das escolas regionais mexicanas, muitas escolas foram fechadas não só pela falta de recursos, mas também pela ausência de estudantes ou pela resistência da comunidade rural. No entanto, o trabalho das professoras de orientação junto à comunidade foi ganhando adeptos que perceberam a relevância da escolarização oferecida.

Como demonstrado, comprovei que o país mexicano vivia uma situação elevada de analfabetismo e carência de recursos. As primeiras escolas normais regionais mexicanas estabeleceram-se de forma itinerante, ou seja, a formação das professoras rurais aproximava da oferta dos cursos de inverno na época. Ainda assim se constituíram como um projeto pioneiro de educação e formação de professoras rurais como parte de um esforço para promover a educação e a reforma social no meio rural. Abriam-se algumas turmas e, assim que essas turmas de formavam, os cursos eram encerrados e oferecidos em outras localidades.

Com a defesa do governo federal mexicano pelo ensino laico, intensificou-se uma campanha antiferanática que culminaria em uma guerra civil, chamada de Guerra Cristera, entre o governo e um grupo de católicos que se rebelaram contra a nova Constituição Mexicana, proibindo a educação religiosa e a posse de armas por católicos. Tratou-se de um levante popular do México velho, camponês, católico,

apegado aos valores religiosos e contra um Estado laico (Rampinelli, 2011) que foi derrotado pelo governo mexicano.

Por uma série de razões, as escolas normais rurais mexicanas foram chamadas de escolas do diabo. Logo após a Revolução Mexicana, surgiu um grande esforço em promover a educação e reforma social do meio rural, o que tornou essas escolas alvo dos grupos conservadores e de elites, que a viam como uma ameaça. Ainda, segundo a autora, essas escolas foram frequentemente associadas aos movimentos sociais e políticos de esquerda, o que levou a uma percepção pública que eram centro de agitação. A terceira causa foi que essas escolas eram caracterizadas por uma forte cultura de autogoverno e autonomia, o que levou a conflitos com as autoridades governamentais, que, por vezes, viam as escolas como uma ameaça à sua autoridade (Loyo, 2003).

A desconfiança incorporada na região foi tão intensa que os habitantes preferiam deixar suas crianças analfabetas do que enviá-las para a escola. Mesmo o comércio resistia e muitos comerciantes não vendiam mercadorias às professoras ou, quando o faziam, os preços eram exorbitantes (Loyo, 2003).

A hostilidade da comunidade rural em relação às escolas normais rurais foi um grande desafio para as professoras que trabalhavam nessas escolas. No entanto, essas professoras foram capazes de dissipar a hostilidade da comunidade por meio de um trabalho persistente e dedicado: aconselharam os vizinhos no cultivo de hortaliças; ajudaram na construção de galinheiros e currais; organizaram atividades artísticas; festas e atos cívicos e realizaram tratamento das enfermidades que acometiam a região, dentre outras atividades. A partir dessas ações, Civera (2013) destacou que as professoras mostraram à comunidade que as escolas normais rurais eram instituições interessadas em melhorar a vida das pessoas.

Ao levar em consideração o que foi apresentado, chamo a atenção para o poder da educação e o papel das professoras rurais mexicanas em mudar a vida e fazer diferença na comunidade rural. As professoras normalistas rurais não apenas atuavam na educação das estudantes, mas de toda a comunidade. Além disso, auxiliavam as pessoas a aprenderem novas habilidades, melhorar sua saúde e a serem mais participantes nas atividades da sociedade.

Os recursos do governo federal mexicano para a manutenção das escolas normais rurais eram mínimos e, por isso, a maior parte dos recursos vinha da sociedade civil e as escolas ficavam à mercê de quem colaborava com elas. Algumas pessoas acreditavam que, por estarem ajudando na manutenção da escola, poderiam interferir na gestão escolar. Muitas vezes, ocorriam conflitos entre os colaboradores financeiros

com a gestão e equipe da escola. Esses conflitos dificultavam o funcionamento das escolas e prejudicavam a educação no meio rural, uma vez que “[...] acreditavam que tinham direitos sobre o destino das escolas, tal como os próprios professores e alunos fundadores, que conseguiam manter a escola em funcionamento com o seu trabalho e os seus recursos [...]” (Civera, 2013, p. 48).

Com a regulamentação oficial de formação de professoras rurais, em 1927, ainda existiam escolas que trabalhavam com planos de estudos diversificados. Apesar de seguirem diretrizes gerais da SEP, alguns planos compreendiam dois anos de formação, outros eram semestrais ou ainda anuais. As ofertas das disciplinas também variavam: escolas como a do Río Verde, em San Potosí, ofertavam direitos individuais; outras, como em Molango, conferiam a psicologia na formação (Civera, 2013).

Em meados de 1927, a formação de professoras rurais mexicanas nas escolas normais rurais contava com quatro períodos de cinco meses. Eram contemplados estudos gerais ou literários e profissionais ou pedagógicos, além da orientação para trabalhos práticos de agricultura, pequena criação, ofícios e indústrias rurais. Os cursos de aperfeiçoamento, também chamados de férias, tinham duração de duas a três semanas e habilitavam as professoras como líderes sociais. Nos cursos de extensão educativa, os trabalhos se desenvolviam em colaboração com as estudantes dos cursos regulares e eram realizados por ação direta junto à comunidade, com foco principal em cursos de educação de adultos, em horários vespertinos e noturnos. A seguir, apresento como o plano de estudos estava organizado.

1º período – Língua nacional; Cálculo numérico e desenho geométrico; práticas agropecuárias; ensino industrial; ação social;

2º período – Princípios de educação aplicados à escola rural; Língua nacional; Elementos de geografia econômica do México; Cálculo aritmético e geométrico; Práticas agropecuárias; Ensino Industrial; Ação social;

3º período – Práticas agropecuárias; Noções de história do México; Organização do trabalho nas escolas rurais; Noções de economia rural; Ação social;

4º período – Práticas agropecuárias; Lacticínios; Ensino Industrial; Educação Cívica; Noções de higiene e medicina rural (Lourenço Filho, M., 1952, p. 125).

Ao analisar o excerto acima, destaco que, desde o início do curso de formação de professoras rurais mexicanas, eram ministrados conhecimentos gerais como Português e Matemática, mas também o ensino de ofícios e outras habilidades voltadas para técnicas e manejos agrícolas, noções de higiene, liderança e desenvolvimento em equipe. O programa de formação das escolas normais rurais, incluía, portanto, estudos gerais, profissionais e pedagógicos. A maior parte esteve relacionada a conteúdos de cunho técnico que possibilitavam práticas relacionadas à formação e modificação de hábitos, visando ao desenvolvimento da comunidade rural, do que propriamente conhecimentos pedagógicos.

Para Civera (2010), o programa de formação das professoras rurais e a organização das escolas normais foram diferenciados das escolas urbanas, cujas influências no programa de formação previam a associação de matérias teóricas com práticas de agricultura, com experiências e de trabalhos de extensão junto à comunidade, a partir de John Dewey (2007), como dito anteriormente. As atividades teóricas eram colocadas em prática a partir da resolução de problemas do meio rural.

Em disciplinas como Matemática e Português, as professoras ministravam exercícios práticos articulados às lidas rurais, por exemplo, a resolução de um problema de produção agrícola. A disciplina de Português era ensinada a partir de discussões em reuniões sociais e debates, obras de teatro, recitações, redação de documentos comerciais ou jornais escolares. Já no ensino de Ciências Sociais, era priorizada a observação, a partir de excursões ou visitas, para que as estudantes pudessem investigar e, quando possível, experimentar. As escolas também participavam da organização de festas e eventos da região, como quermesses e obras de teatro, a fim de arrecadar fundos para continuar com suas atividades.

A maioria dessas escolas foram estabelecidas em pequenas casas ou fazendas antigas, geralmente alugadas ou emprestadas que funcionavam praticamente como família estendida. Civera (2013) ressaltou que a infraestrutura desses lugares requeria reparos e adaptações, pois não tinha sido construída para ser uma escola. Muitas vezes, a contrapartida federal, advinda da Secretaria de Educação Pública Mexicana, destinava seus orçamentos financeiros para o repasse de bolsas de estudos a estudantes e aos pagamentos dos salários das professoras. Quando a escola necessitava de fundos para realizar algum reparo, manutenção ou outra necessidade, as estudantes e as professoras organizavam festas para arrecadar o dinheiro.

A rotina das escolas normais rurais começava logo pela manhã, com o sino tocando às 5h30 para despertar; cinco minutos depois, era feita a chamada dos estudantes no pátio da escola; depois eles tinham 20 minutos para organizar a cama e

cuidar da sua higiene pessoal. A aula começava às 6 horas e uma hora depois, em forma de grupos organizados, os estudantes realizavam a limpeza das dependências das escolas, como o jardim, o pátio, o salão. O café da manhã era feito às 8 horas, ocasião em que eles mesmos eram encarregados de servir e depois lavar as louças. Às 9 horas, voltavam para as salas de aulas e permaneciam até às 13 horas. Logo após paravam para almoçar (Padilha, 2009).

As aulas práticas ocorriam a partir das 15 horas e as atividades eram diversificadas, indo desde o cultivo das terras aos cuidados com os animais, serviços de carpintaria, mecânica e outros. Também era a oportunidade de as estudantes realizarem esportes, praticar danças, poesia ou teatro e ensaiar para as quartas sociais, que ocorriam semanalmente na escola. Também havia comissões de estudantes encarregadas de fazer os biscoitos, os pães e as roupas. As horas livres eram no período das 17h às 19h, depois jantavam e tinham uma hora obrigatória de estudos. O toque de silêncio ocorria às 22h horas, quando era feita a lista de chamada para assegurar que cada estudante estava em sua cama (Padilha, 2009).

Com base nas informações acima descritas, é possível concluir que as estudantes tinham uma rotina rígida. As alunas tinham que acordar cedo, arrumar a cama, cuidar da higiene pessoal e limpar as dependências da escola; também tinham que servir o café da manhã e lavar as louças. Esse cotidiano, por vezes, poderia ser extenuante, mas foi compreendido que seria uma rotina necessária para auxiliá-las a desenvolverem hábitos de responsabilidade, organização e trabalho em equipe.

Dentre as novidades trazidas pelas escolas normais rurais, Tanalís Padilha (2009) apontou a admissão de homens e mulheres desde a adolescência. Isso era incomum na época, quando a educação era geralmente segregada por gênero. Outra novidade foi a educação em internatos. A tônica era constituída pela educação de jovens em um ambiente de liberdade, na qual não eram utilizados métodos coercitivos para manter a ordem.

Com uma organização coeducacional, ou seja, mulheres e homens frequentando as mesmas salas de aula e os mesmos espaços de ensino, por vezes, isso não era bem aceito por parte dos pais e mães das famílias nem por alguns docentes (Garcia, 2019).

Entretanto, para Pérez (2020), a organização coeducacional foi uma saída encontrada para que mulheres e homens pudessem ter acesso à educação, já que não havia recursos financeiros suficientes para constituição de turmas separadas. Nesse sentido, ressalto que a coeducação no sistema das escolas normais rurais mexicanas

contribuiu para promover a igualdade de gênero, já que os homens e mulheres frequentavam os mesmos espaços escolares.

Como se viu, as escolas normais rurais foram criadas para ofertar educação às filhas e filhos de trabalhadores rurais. Enfrentaram inúmeras diversidades, como falta de recursos, preconceitos e desconfiança. No entanto, possibilitaram, quase com exclusividade, o único meio de ascensão social às estudantes da região, para melhorar suas condições de vida e terem um emprego. Em especial as mulheres, que antes tinham poucas oportunidades de educação e trabalho, nessas escolas, aprenderam a ler e escrever e tiveram conhecimentos sobre agricultura, o que permitiu melhorar suas condições de vida e de suas famílias.

Pelo exposto, pode-se afirmar que as primeiras escolas normais rurais mexicanas desenvolviam suas atividades sem uma infraestrutura adequada. Muitas dessas escolas precisavam de reparos e adaptações, mas não tinham os recursos necessários, pois a SEP só destinava orçamento financeiro para o repasse de bolsas estudantis e os salários das professoras rurais.

Ainda nesse contexto, tanto a comunidade rural como as professoras rurais tiveram um papel relevante na constituição e manutenção das escolas rurais. O papel da comunidade rural foi fornecer as casas e fazendas para serem usadas como escolas e o papel das professoras rurais foi continuar a atividade docente e resistir à falta de recursos, à precariedade no trabalho e deixar as escolas mais adequadas para o ensino, promovendo o desenvolvimento na região rural. Pontuo, portanto, que as escolas normais rurais mexicanas adotavam uma abordagem centrada na educação direcionada ao desenvolvimento de habilidades técnicas para a resolução dos problemas comuns ao meio rural.

No governo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), houve uma transformação radical das escolas. Foram extintas as escolas regionais campesinas, que antes chamavam-se escolas normais rurais, para formar em separado as escolas práticas agrícolas, para os homens, e as escolas normais rurais, para homens e mulheres; houve a separação de campos para o ensino do homem e da mulher e extinguiu-se os internatos mistos. Em 1941, das 35 escolas regionais campesinas, nove ficaram como escolas de práticas agrícolas e outras 26 continuaram como escolas normais rurais, atendendo cerca de 3.263 estudantes. Entre 1941 e 1946, o número de escolas normais baixou para 18 (Civera, 2006).

Em 16 de janeiro de 1941, com a expedição da Lei Orgânica da Educação Pública, foram classificados dois tipos de estabelecimentos: escolas normais urbanas e escolas normais rurais. A falta de recursos orçamentários destinados às escolas normais

rurais e as mudanças na formação das professoras rurais fizeram que, cada vez mais, se distanciassem de seus objetivos iniciais na época de suas primeiras fundações. Até que, em 1945, com a aprovação do novo plano de estudos, que passou a ser comum tanto para as escolas urbanas como para as escolas rurais, foi extinta a intenção de formar professoras para atuar em comunidades rurais (Civera, 2013).

Entre 1941 e 1969, o governo mexicano se empenhou na modernização do país e centralizou seus esforços para o desenvolvimento industrial e urbano. Nesse contexto, as escolas normais rurais tiveram um lugar escasso no plano de desenvolvimento do México. A reforma agrária foi interrompida e as escolas rurais de formação de professoras rurais não tiveram um lugar de prestígio neste projeto. Embora em 1950, as escolas normais rurais tenham tido um novo impulso, algumas escolas práticas agrícolas foram reconvertidas em escolas de formação de professoras rurais e outras 29 foram abertas, mas não tiveram recursos suficientes (Civera, 2015).

As estudantes, em sua maioria, eram de origem humilde e provenientes dos meios rurais. As bolsas de estudos e os internatos tornaram-se opções de mobilidade social e até de sobrevivência para as filhas dos camponeses e outros trabalhadores que não teriam êxito no âmbito escolar: “[...] famílias inteiras se formaram em escolas normais rurais, geração atrás de geração [...]” (Civera, 2015, p. 4).

Dos anos 1970 aos dias atuais, Civera (2015) descreveu que as informações disponíveis sobre as escolas rurais de formação de professoras rurais são muito escassas e limitadas. Elas provêm principalmente de fontes jornalísticas, como artigos e reportagens. A autora aponta novos desafios às escolas de formação de professoras rurais com a elevação do ciclo de estudos para o nível de bacharelado, em 1984, e ainda com a descentralização da formação de professoras em 1993.

Com a descentralização do governo federal para a administração estadual, as escolas rurais de formação de professoras tiveram um impacto no orçamento financeiro, o que acarretou a restrição quanto ao recrutamento das estudantes e à concessão de bolsas de estudos. Se antes, ao longo da existência das escolas normais rurais, havia diferenças em relação ao trabalho desenvolvido e as condições de cada escola, na década de 1990, essas diversidades se tornaram ainda maiores. Algumas dessas escolas foram absorvidas pelo crescimento dos centros urbanos e outras começaram a admitir jovens de origem urbana pobre, enquanto outras aumentaram a presença de estudantes indígenas (Civera, 2015).

A formação de professoras rurais no México foi gradativamente invisibilizando-se nas pautas políticas educacionais. Em 2023, houve registros da existência de apenas 15 escolas normais rurais. Para Amanda Ruiz, Holda Rosendo e

Lydia Geronimo (2023), essas escolas implementaram programas de formação planejados centralmente, assim como as escolas normais urbanas. Isso significou que as professoras que atuaram em escolas rurais eram formadas, mas não se adaptavam às necessidades específicas das comunidades rurais. Ou seja, a afirmação dos autores corrobora com a constatação de que ainda persiste no meio rural a precária condição das escolas normais rurais. O resultado desses problemas foi que as escolas normais rurais ainda não conseguiram formar professoras qualificadas para atender às necessidades do meio rural.

Como já demonstrado, destaco que as escolas normais rurais mexicanas não tiveram um padrão uniforme e geral do histórico de atividades. Muitas destas tiveram características diferentes e desenvolveram seus planos de trabalho de acordo com os recursos disponíveis e a partir da ajuda da comunidade. Entretanto, algumas características se assemelharam entre elas, como a origem popular, as orientações sempre enfocadas nas necessidades e demandas da comunidade rural. Ainda estiveram presentes a figura da professora, sempre vista como a liderança na região, empenhada em formar cooperativas, e as tomadas de ações sempre foram feitas em parceria com as estudantes e a comunidade rural.

De forma geral, as escolas normais rurais objetivaram formar as professoras com mais habilidades técnicas do que pedagógicas, com a intenção de atender a comunidade rural, sob aspectos relacionados à alimentação, ao manejo e ao cultivo do solo, com questões de saúde, entre outros. Conforme Civera (2013), essas atividades escolares também possibilitaram o desenvolvimento da região e o intercâmbio comercial, com a compra de ferramentas, alimentos para os animais, transporte das estudantes quando iam visitar suas famílias ou passear, assim como a troca de serviços, quando a escola necessitava de algum equipamento ou outro trabalho. A escola normal rural também foi uma forma de ascensão social dos camponeses e suas filhas, diminuindo os abismos existentes entre as escolas urbanas e rurais. Muitas jovens do meio camponês não tinham as mesmas oportunidades que as das áreas urbanas, o que possibilitou oportunidades de avançar seus estudos e de terem um emprego.

Ante o exposto, apesar de o desenvolvimento das escolas normais rurais ter sido feito sempre em meio a muitas dificuldades, seja por falta de verbas orçamentárias, desconfiança das comunidades rurais, falta de recursos e infraestrutura para o desenvolvimento das aulas, principalmente das atividades práticas, as professoras rurais resistiram contra diversos tipos de violência e foram inovadoras na forma de se vestir, o que ia de encontro ao que a sociedade tradicional mexicana esperava, conforme relatado nos próximos subitens desta seção.

Antes de pontuar a atuação pioneira das professoras rurais mexicanas, contudo, cabe explicar acerca das Missões Culturais de Educação mexicanas, doravante Missões Culturais. Elas desenvolveram um trabalho concomitante com as escolas normais rurais, pois contaram com uma das suas frentes de trabalho. Assim, a formação de professoras rurais “[...] foi um meio prático de aperfeiçoar os professores em exercício, pois estes, recrutados dentre pessoas de boa vontade, não possuíam a indispensável competência pedagógica [...]” (Bonilla y Segura, 1950, p. 51).

Missões culturais e Formação de Professoras Rurais Mexicanas

Lourenço Filho, M. (1952), no relatório apresentado ao Ministro da Educação e Saúde, dizia que, por mais de vinte anos, se desenvolveu a educação rural no México, essencialmente por um sistema de escolas primárias federais, cujo trabalho de sentido social era apoiado por Missões Culturais. Em determinadas zonas, também havia serviços de extensão educativa entregues a certo número de escolas normais rurais e de escolas práticas de agricultura. Essa fase correspondeu, no plano da política geral, à de afirmação e execução da reforma agrária, pois “[...] o sistema de ensino rural federal tomou forma definida com os dois tipos de órgãos de execução [...] as ‘escolas rurais’ e as ‘missões culturais’, cuja administração tem sido cometida a órgãos do Ministério da Educação [...]” (Lourenço Filho, M., 1952, p. 133).

O ensino rural mexicano não partia de uma teoria pedagógica definida, mas por meio de experimentação, sob ensaio de reforma social. Essas experiências educacionais foram definidas como Missões Culturais e mais tarde veio sistematizar-se no conceito de educação fundamental ou educação de base com amplas finalidades sociais.

[...] não bastaria para vencer o atraso cultural dessas comunidades, a escola de tipo comum, tão-somente aberta a crianças. Seria necessário que se ideasse uma instituição de novo tipo, que pudesse atuar, a um tempo, sobre adultos, jovens e crianças, e que, encarando de frente os problemas gerais da vida de cada núcleo da população, difundisse conhecimentos e técnicas que diretamente pudessem influir na existência coletiva, ou na reforma dos costumes. Uma instituição, enfim, de amplas finalidades sociais, que desenvolvesse ação similar àquela que, em outros tempos, haviam realizado os religiosos da catequese [...] (Lourenço Filho, M., 1952, p. 120).

A análise do exposto acima permite depreender que, desde o início, o movimento se constituiu com um caráter de ação educativa integral, com a intenção de difundir conhecimentos e técnicas que pudessem modificar hábitos e costumes do meio rural.

No México, as seis primeiras Missões Culturais foram organizadas com o objetivo de ofertar às professoras de escolas rurais cursos de formação de quatro a seis semanas, com número de professoras variando entre 30 e 100, divididas em duas ou três turmas, de acordo com o nível de saberes. O programa inicial de estudos das Missões Culturais abrangia, além de algumas noções de Pedagogia, a técnica de ensinar os diversos dialetos nacionais como Leitura, Escrita, Ortografia e Composição, Aritmética, Ciências Sociais, Música, Canto, Ginástica, Esportes, Agricultura, Criação de Animais, Pequenas Indústrias Rurais, Higiene, Pronto-Socorro e Trabalhos Domésticos. Portanto, “[...] o principal interesse desses estágios era fornecer aos professores-alunos ocasião de comparar sua experiência, no tocante à ação social que cada um exercia com sucesso nas respectivas comunidades [...]” (Bonilla y Segura, 1950, p. 52).

A partir destas primeiras experiências, as Missões Culturais posteriormente foram reordenadas. Levaram-se em conta as experiências e a Missão foi encetada com objetivos e métodos diferenciados em relação à escola primária clássica. Bonilla y Segura (1950) afirma que não adiantava uma formação exclusivamente voltada às crianças, pois, quando terminassem o ensino primário, regressariam ao meio rural junto às suas famílias e teriam que se readaptar ao modo de vida anterior.

Em meados de 1942, as bases de organização das Missões Culturais atuaram com a finalidade fundamental de promover a reabilitação e o melhoramento das comunidades campesinas, elevando seus níveis de vida econômica. O objetivo central era “[...] constituir um verdadeiro organismo de educação extraescolar, capaz de exercer ação decisiva e direta sobre o indivíduo, a família e a comunidade, tendo em vista a melhoria das precárias condições de vida do povo [...]” (Bonilla y Segura, 1950, p. 52-53).

Em relação à formação de professoras rurais, as Missões Culturais mexicanas intencionaram elevar a preparação profissional de professoras rurais em serviço, a fim de melhorar as condições materiais das escolas, completar suas dependências e anexos e aperfeiçoar sua organização e funcionamento. A atuação preferencial seria a partir dos núcleos de população econômica e cultural considerados mais precários (Sierra, 1973, p. 175).

Para o funcionamento das Missões Culturais, a equipe era integrada por: uma coordenadora professora normalista, com cinco anos de experiência profissional e amplos conhecimentos sobre a vida rural e seus problemas; um trabalhador local; uma enfermeira e parteira; um professor de atividades recreativas; uma professora de artes plásticas; um professor de agricultura; um professor mecânico, ferreiro e operador de aparatos cinematográficos; dois ou mais professores de ofícios e indústrias (Sierra, 1973). Pelo exposto, percebia-se que a Missão Rural era composta por uma equipe completa para favorecer uma educação abrangente para as comunidades rurais.

Assim, sem desacreditar da escola primária rural, as Missões Culturais eram vistas como uma forma de constituir um verdadeiro organismo de educação extraescolar, capaz de exercer ação decisiva e direta sobre o indivíduo, a família e a comunidade, tendo em vista a melhoria das precárias condições de vida do povo. Ou seja, as Missões Culturais “[...] lutam por inculcar no povo conhecimentos sobre higiene e melhoria do nível de vida doméstico, no propósito de reduzir a elevada taxa de mortalidade infantil e de diminuir o número de indivíduos inaptos ao trabalho produtivo [...]” (Bonilla y Segura, 1950, p. 53).

No trabalho desenvolvido pelas professoras rurais junto à comunidade rural, procurava-se inculcar novos hábitos de higiene e melhoria do nível doméstico, o que possibilitaria diminuir os casos de doenças ao mesmo tempo que incentivaria o trabalho produtivo no meio rural.

Cumprir dispensar uma atenção toda especial à melhoria material da moradia, tornando-a mais higiênica e confortável; à fabricação de móveis; à construção de instalações como banheiros, W.C, galinheiros, chiqueiros, estábulos, pombais; à criação de hortas e pomares, à preparação de alimentos variados e nutritivos com os elementos existentes no local; à confecção de artigos de vestuário simples; à criação de pequenas indústrias domésticas (apicultura, conservas de frutas, carnes e legumes, fabricação de manteiga, queijo e outros produtos derivados do leite); à instrução da população feminina no que concerne à criação e educação de crianças, enfermagem, repartição dos recursos econômicos e da família e organização dos trabalhos domésticos, procurando libertar a mulher da rude tarefa que lhe cabe no lar (Segura, 1950, p. 53-54).

O que chamou a atenção na fala citada foi com relação ao ensino de novas técnicas consideradas mais modernas às mulheres, que consistia predominantemente nos afazeres domésticos e não na oferta de uma formação para emancipá-las e fazê-las ocupar outros espaços na sociedade mexicana.

Souza (2013, p. 66) conta que Lourenço Filho M. já havia visitado o México em 1947, ocasião da II Conferência Geral da UNESCO, mas foi com o retorno da sua segunda ida ao México, em 1951, a pedido do Ministro da Educação e Saúde Simões Filho, que a viagem teve uma finalidade política bem específica: “[...] tratava-se de examinar com profundidade as práticas de educação rural levadas a termo no México, aprender bem as lições para implementar políticas semelhantes no Brasil [...]”.

No México, Lourenço Filho M. visitou várias escolas, ocasião em que possivelmente conversou com as professoras e os estudantes, obteve informações sobre formação e programas educacionais e observou as aulas. Assim, manteve contato com autoridades educacionais, o que deve ter possibilitado discutir os desafios e as oportunidades do sistema educacional (Silva, 2013).

Acerca das impressões sobre a atuação da professora rural, Lourenço Filho M. (1952) ressaltou o caráter integrativo das ações educativas junto à comunidade rural, o que considerava como um ponto positivo, pois acentuava o valor cívico e patriótico na comunidade.

[...] como tivemos ocasião de verificar, pessoalmente, visitando escolas, não só no correr do dia, mas também à tarde e à noite, frequentemente, os mestres realizam reuniões com adultos, para ensaios de teatro popular, ou exercício de recreação; as professoras, também à tarde ou à noite, reúnem as moças e donas de casa, para ensinar-lhes costura ou noção de higiene. É em certo de que há escolas nas quais esse espírito ainda não penetrou, e professores, em pequena percentagem, menos entusiastas ou desalentados [...]
(Lourenço Filho M., 1952, p. 147-148).

Lourenço Filho M. (1952, p. 133) afirma que as Missões Culturais mexicanas desempenharam uma das funções mais relevantes na difusão da educação popular, representando uma “[...] contribuição original da pedagogia mexicana à pedagogia universal, como processo de ‘educação fundamental’, agora aceito por outros diversos países, que defrontam problemas de cultura similares [...]”.

Em 1951, Manoel Bergström Lourenço Filho realizou uma viagem de estudos com o objetivo de conhecer e avaliar o movimento de educação rural mexicana. Segundo Rosa Fátima de Souza (2013), a viagem de Lourenço Filho serviu mais tarde para que ele fundamentasse as bases da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que teve como uma das frentes de trabalho os Centros de Habilitação de Professoras Rurais brasileiras, tema que será abordado na seção seguinte desta pesquisa. De acordo com Souza (2013), a viagem de Lourenço Filho ao México esteve articulada com as propostas em circulação em âmbito internacional, especialmente as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, da Organização dos Estados Americanos – OEA e das agências norte-americanas, mediante acordos assinados entre o Brasil e os Estados Unidos.

Atuação de Professoras Rurais Mexicanas

Apesar de todas as adversidades, incertezas e desconfianças que permearam a existência das escolas normais rurais, elas representaram um importante meio de ascensão social para as estudantes, que eram, na maioria, filhos e filhas de trabalhadores rurais, em especial, mulheres. Para Civera (2010), a escola apresentou uma nova opção de vida para seus estudos e trabalhos.

Nesse contexto, professoras tiveram um papel relevante no magistério rural mexicano, com experiências fundadas sob ousadia e resistência frente a um cenário em que predominavam vulnerabilidades e fragilidades educativas. Oresta López Pérez (2020) afirma que, apesar dos inúmeros percalços, as professoras rurais avançaram na profissão. Entretanto, em muitos casos, algumas tiveram uma passagem efêmera na carreira do magistério rural devido às circunstâncias de incertezas e violências empregadas contra elas.

Na atuação feminina do magistério rural, foram constantes as hostilidades, inclusive por parte de autoridades educativas para disciplinar as professoras de acordo com a condição social, o sexo, a classe e a religião esperadas pela sociedade mexicana tradicional. Com a feminização do magistério no México, iniciada no período pós-revolucionário, as professoras ganhavam menos do que os homens e muitas não se casaram. Para Pérez (2020), as professoras rurais encabeçaram uma luta para conquistar a igualdade de salários, seus direitos de maternidade e manterem-se vivas, já que a insegurança e o machismo predominavam naquele contexto.

Frente às novas experiências oportunizadas pelas escolas normais rurais mexicanas, possibilitou-se o ensino de novos saberes às professoras rurais. Pérez

(2020) explicou que, em razão de muitas professoras serem hostilizadas inicialmente nas comunidades rurais, a constante mobilidade imposta a essas mulheres possibilitou que desenvolvessem novas habilidades para se adaptarem ao meio e ofereceram às professoras rurais novas experiências. Assim, puderam se fortalecer para enfrentar todos os obstáculos, firmando um papel histórico de pioneiras da educação rural mexicana.

Pelas evidências apontadas, percebeu-se que a constante mobilidade imposta às professoras rurais possibilitou que elas desenvolvessem novas habilidades para se adaptar ao meio, já que aprenderam a lidar com diferentes culturas, a resolver conflitos e a trabalhar em equipe. Essas habilidades foram essenciais para o sucesso de seu trabalho nas escolas rurais. As professoras rurais também tiveram a oportunidade de experimentar novas situações e de se fortalecerem para enfrentar todos os obstáculos, como lidar com a solidão, a saudade e a dificuldade de adaptação ao meio rural. Essas experiências as tornaram mulheres mais fortes e resilientes.

Nesse sentido, Civera (2013) destacou que muitas das habilidades profissionais que as professoras rurais deveriam ter iam contra os padrões culturais e estereótipos do papel que a sociedade ditava como os ideais para as mulheres mexicanas. O ensino laico, por exemplo, necessitava que as professoras rurais rompessem com práticas católicas arraigadas em uma sociedade conservadora, como era o meio rural.

Professoras ministravam um ensino laico e realizassem cerimônias cívicas, festivais culturais, concursos e outros esportes escolares e comunitários. Civera (2013) destacou ainda que as professoras precisavam repassar às mulheres das comunidades sugestões para melhoria da alimentação, a partir de hábitos de higiene e cardápio nutricional, cuidados com os recém-nascidos, entre outros.

Cumprir destacar que a maioria das professoras rurais detinha escassos conhecimentos quanto às atividades que não estivessem relacionadas ao ambiente doméstico. Nesse sentido, um estudo realizado por Pérez (2020) evidenciou que, da maioria das professoras contratadas, cerca de 279 declaravam que detinham conhecimentos em bordados e costuras; outras 53 professoras rurais, conhecimentos em agricultura; 20 em entalhes de madeira; dez conhecimentos em carpintaria; outras seis em apicultura; três professoras em alfaiataria; outras duas em avicultura, sapataria e curtumes e uma professora detinha conhecimento em alvenaria.

A partir de conhecimentos prévios declarados por essas mulheres, é perceptível o quanto a escola normal rural abriu as portas para outros saberes e conhecimentos até então pouco acessíveis às mulheres.

As professoras rurais também estabeleceram uma nova estética e apresentação visual na profissão do magistério rural. Pérez (2020) conta que as professoras rurais adotaram os cabelos curtos, uma imagem considerada atrevida e imoral até a metade do século XX. Em relação às vestimentas, deixaram de usar saias e *corset* e passaram a usar calças compridas para fazer esportes e aprender a dançar. Além disso, usavam trajes de banho para nadar em grupo em balneários e rios e montar a cavalo. Com isso, desenvolveram a autonomia e aprenderam a se cuidar sozinhas, inclusive, outras professoras rurais, por necessidade, tiveram que aprender a manusear armas, uma ferramenta considerada de defesa e segurança nas comunidades em que havia conflitos religiosos.

Um dos fatores que ocasionou as mudanças nos valores culturais e que impactou de forma significativa na renovação dos costumes e no uso de roupas das professoras rurais mexicanas foi decorrente da crescente urbanização, com influência da cultura norte-americana. Conforme explica Civera (2013), até então, as professoras rurais mexicanas costumavam usar roupas tradicionais, como saias longas, blusas com espartilho e chapéus. A renovação desses costumes dividia a opinião da sociedade: algumas pessoas acreditavam que as professoras rurais deveriam continuar a usar roupas tradicionais, enquanto outras acreditavam que elas deveriam ter liberdade para escolher o que queriam vestir. Assim, a modificação era vista como um símbolo de progresso e modernidade.

Ao considerar os apontamentos anteriores, destaco que as roupas tradicionais requisitadas às professoras rurais mexicanas, como as saias longas e blusas, eram vistas como um símbolo de respeito e autoridade, uma ideologia predominante na sociedade mexicana tradicional, e que amparavam as professoras a estabelecer uma conexão com a comunidade rural. Considero, ainda, que a mudança de visual adotado pelas professoras rurais esteve relacionada à mudança de comportamento das mulheres no início do século XX e esse foi um dos reflexos frente à industrialização e urbanização.

Aponto que as professoras rurais mexicanas, ao começarem a adotar o uso de roupas mais confortáveis e práticas, como calças e trajes de banho, priorizaram o bem-estar e o cuidado de si, rompendo com os padrões tradicionais de feminilidade esperados na sociedade mexicana tradicional, que exigia às mulheres a submissão e a dependência aos homens para todos os afazeres em sociedade.

A figura 1, permitiu visualizar professoras rurais se vestiam. Fotografias são fontes valiosas de informações sobre o passado, ao auxiliar a entender como a sociedade se desenvolveu e como os eventos históricos aconteceram. Boris Kossoy (2014) descreveu que são documentos que retratam diferentes aspectos da vida e são

relevantes para os estudos históricos, ao trazer informações sobre a sociedade, a cultura e o cotidiano das pessoas. Permitem, portanto, recuperar informações sobre eventos históricos específicos, como o modo de vida das pessoas em diferentes épocas, a cultura e a sociedade de um país, recuperar informações sobre pessoas e lugares que já não existem.

Figura 1 – Professoras e professores rurais (México)



Fonte: Pérez (2022)², com adaptação da autora (2023).

As figuras acima retratam parte do cotidiano das professoras rurais mexicanas. Como já explanado, essas fotografias ilustram o modo de ser e atuar na sociedade daquela época, descortinando um fragmento do ambiente em que elas trabalhavam, como a escola, a comunidade e a paisagem rural, bem como alguns de seus interesses, habilidades e valores, entre outras nuances.

Na figura do primeiro quadrante do lado esquerdo, mostra um grupo de pessoas, dentre elas algumas professoras com um perfil considerado moderno para a época. A maioria das professoras rurais mexicanas usavam cabelos curtos, vestidos, calças pantalonas, inclusive gravatas, um estilo, hoje considerado inovador e pioneiro. Possivelmente, a despeito dos rigores da época, muitas professoras rurais mexicanas não seguiam as normas tradicionais de vestimentas.

Na segunda figura, no primeiro quadrante do lado direito, era visível a imagem de uma escola típica rural mexicana, construída com materiais semelhantes às

² Fotos selecionadas a partir do documentário intitulado *Intrépidas: Las Maestras Rurales del México Posrevolucionario*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-1p5SMpOS8>. Acesso em: 20 jul. 2023.

escolas rurais brasileiras da época³. Além da falta de infraestrutura, já que a escola era construída com barro e talos de babaçu, cipó e telhados de palha de babaçu, essa construção trazia riscos para a turma de estudantes, professoras e comunidades em geral, com a possibilidade de um desabamento ou infestação de pragas, cupins ou outros insetos prejudiciais à saúde. Em consequência, infere-se que a falta de infraestrutura dificultava o ensino, já que muitas das escolas rurais eram mal iluminadas e a comunidade escolar, na grande maioria das vezes, também não tinha acesso a equipamentos e materiais adequados.

Na terceira figura, do segundo quadrante, havia uma turma de cerca de dez professoras rurais dançando em duplas e de forma aparentemente descontraída. Elas usavam vestidos estampados e, provavelmente, estavam em um momento de lazer ou ensaiando para alguma apresentação cultural.

A quarta figura, do segundo quadrante do lado esquerdo, retratou uma aula de atividade física em uma escola normal rural mexicana, na qual mulheres e um homem estavam uniformizados. Possivelmente, era um dia de comemoração cívica, como evidenciam as posturas e vestimentas.

Ao levar em consideração o que foi apresentado, indico que o estilo das professoras mexicanas em usar vestidos, calças pantalonas, cabelos curtos e gravatas foi considerado contemporâneo e vanguardista para a época. Naquele tempo, as mulheres ainda tinham que se comportar de forma submissa e dependente e esse novo modo de se vestirem e se portarem foi uma declaração de independência e igualdade. Com ele, elas desafiaram as normas tradicionais e mostraram que as mulheres podiam ser modernas, profissionais e independentes. Isso pode ter servido de inspiração, inclusive, a outras mulheres, que vislumbraram que elas também poderiam ser o que quisessem e não precisavam seguir as normas tradicionais da sociedade mexicana.

Pelo pioneirismo, as professoras rurais mexicanas, muitas vezes, eram vistas como transgressoras da ordem social. Nesse sentido, Pérez (2020) levantou inúmeros relatos de professoras rurais que testemunharam suas vivências de dificuldade por atuarem no magistério e se vestirem de acordo com suas vontades. A autora mostra que os testemunhos registraram conflitos com suas famílias que, muitas vezes, não concordavam com o modo de ser das professoras rurais. Eles esperavam que as professoras se casassem e tivessem filhos, mas o foco de muitas delas foi a opção de seguirem com a carreira do magistério rural, pois elas queriam ter mais liberdade e independência, o que não era aceito por algumas famílias.

³ Algumas escolas rurais brasileiras, ainda no ano de 2023, encontram-se construídas dessa forma.

As professoras rurais mexicanas eram frequentemente vistas como mulheres pobres e resignadas. Muitas delas vinham de origens humildes e se tornaram professoras para melhorar de vida, tanto para si quanto para suas comunidades. No entanto, as professoras rurais trabalhavam em condições precárias e enfrentavam desafios, como pobreza, falta de infraestrutura e violência. Conforme Civera (2013), além dos casos de violência, muitas professoras adoeciam ou morriam em decorrência das epidemias que assolavam as regiões rurais. Apesar de inúmeras adversidades, as professoras rurais foram fortes e resilientes e se mostraram comprometidas com a educação e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Nos casos registrados de violência contra as professoras rurais, muitas tiveram suas orelhas e seios mutilados, eram violentadas na forma moral, sexual e depois eram assassinadas na frente das estudantes e da comunidade rural, como um sinal de intimidação e exemplo às outras pessoas. Muitas professoras rurais pediam remoção das suas localidades de trabalho em decorrência dos constantes casos de violência advindos de facções criminosas que aproveitavam a falta de segurança e as grandes distâncias do meio rural para atacá-las por considerá-las uma ameaça ao poder local. Pérez (2017) explica que as professoras rurais tentavam contornar os casos de violência peticionando aos diretores federais de ensino para noticiar os ataques sofridos, as doenças e as enfermidades ocasionadas. Assim, elas poderiam pedir remoção para outras localidades rurais e solicitavam licença-saúde, com seus vencimentos, para se estabelecerem fisicamente.

A partir dos casos evidenciados de violência contra as professoras rurais mexicanas, aponto que alguns fatores foram motivadores para que se incidisse a violência contra essas mulheres. Entre eles, havia o confronto com as ideologias da sociedade mexicana tradicional quanto aos usos e costumes das mulheres, a falta de segurança, a distância das escolas das cidades e a percepção de que as professoras ruralistas eram uma ameaça aos grupos que detinham o poder local.

Destaco ainda que as professoras rurais mexicanas desafiaram inúmeros problemas para exercer o magistério, o que evidenciou a determinação e a força de vontade dessas mulheres. Foram diversas as formas de violência que se apresentaram contra as professoras, incluindo ameaças, intimidações, abuso físico e sexual. Atos que impactaram na vida das professoras rurais, na qualidade de trabalhar e na saúde física e mental de muitas mulheres.

A exemplo das professoras Eulalia Guzmán, Palma Guillén, Gabriela Mistral e muitas outras⁴, as professoras rurais lutaram e executaram ações para a construção de um projeto educativo no México. Uma grande parcela de professoras somou-se à tarefa de alfabetização, mas também de educação rural integral, e visou fortalecer a vida social das comunidades, incluindo temas como saúde e produção econômica no meio rural (Pérez, 2022).

Aponto que o fato de se tornarem professoras rurais, apesar de todas as dificuldades e violências sofridas pelas professoras mexicanas, fez com que obtivessem sucesso profissional e certa mobilidade social, uma vez que recebiam um salário, tinham emprego e acesso a outras oportunidades de educação.

Algumas das histórias aqui destacadas e tantas outras que foram invisibilizadas nos registros da historiografia mexicana revelaram a dura luta pela sobrevivência dessas professoras rurais mexicanas, com inúmeras atribuições imputadas ao exercerem a função do magistério rural. As professoras rurais possuíam filhos, tinham que cuidar de suas casas e muitas vezes eram submissas, mas resistiram, foram pioneiras nos usos de suas roupas de trabalho e constituíram, portanto, um espaço de resistência. Com isso, elas deram um passo importante para o avanço na igualdade de direitos entre homens e mulheres, representando um marco relevante na história da emancipação feminina.

Nesse sentido, o México desenvolveu um modelo inovador de escolas rurais e formação de professoras rurais que ganhou reconhecimento mundial. Essas ações, de acordo com Rony Rei do Nascimento Silva, Ilka Miglio de Mesquita e Ana Clara Nery (2020), tiveram como tônica o social, com características especialmente revolucionárias, o que fez que esses experimentos fossem pioneiros e originais, constituindo uma referência de impacto continental.

A partir de 1940, a educação rural se tornou uma prioridade nas campanhas comunitárias e o modelo mexicano foi usado como inspiração para outros países, com a criação do Centro de Cooperação para a América Latina e Caribe – CREFAL, conforme será abordado com mais detalhes no próximo subitem.

⁴ Eulália Guzmán Barrón foi professora e arqueóloga mexicana, dedicando parte de sua atividade profissional a promover a educação das mulheres, sobretudo das trabalhadoras e das classes sociais mais desfavorecidas. Palma Guillén, professora, diplomata e escritora, e Gabriela Mistral, ganhadora do prêmio Nobel de Literatura, também foram relevantes nessa trajetória de luta (Pérez, 2019).

O CREFAL e a Formação de Professoras Rurais

Experiências exitosas de educação rural e formação de professoras rurais mexicanas se destacaram a nível internacional. Esse fato chamou atenção das autoridades mundiais e, durante a II Conferência Geral da UNESCO⁵, realizada no México, foi proposta a criação de um Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina e Caribe – CREFAL.

Foi a partir desses acordos internacionais que resultou a criação do Centro de Cooperação Regional para a América Latina e Caribe – CREFAL. Um dos seus objetivos era a formação de técnicos para impulsionar a educação rural nos países em desenvolvimento. Assim, contou com a adesão do governo brasileiro e com o envio de técnicos para a formação de bases técnico científicas para serem aplicadas no meio rural brasileiro.

Nas tramas de relações sobre a educação rural no espaço Brasil e México, os autores Silva, Mesquita e Nery (2020) chamaram a atenção para a orientação pedagógica instituída no CREFAL. A partir de então, essa instituição teve influências da UNESCO e integrou uma perspectiva liberal sobre as populações pobres da América Latina.

Compreender as confluências acima referidas se tornou significativo para esta pesquisa, uma vez que as experiências de educação fundamental levadas a cabo pelo CREFAL e em consonância com a UNESCO, como apregoaram Silva, Mesquita e Nery (2020), serviram de exemplo para o Brasil, em tempos em que o México se colocava como referência de educação rural para toda a América Latina.

Um acordo entre a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, a Organização Internacional do Trabalho, a Organização Mundial da Saúde foi firmada para a criação do Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina – CREFAL, com a finalidade de qualificar especialistas em educação fundamental e aprimorar instrumentais do método para os países da América Latina, em 11 de setembro de 1950 (CREFAL, s.d.).

Sob a coordenação do professor mexicano Lucas Ortiz Benítez, foi escolhida, de forma estratégica por ser uma região central dos índios tarascos, a região de

⁵ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO foi criada no período pós II Guerra Mundial. Na criação da UNESCO, participaram 44 delegações e “[...] decidiram criar uma organização que iria encarar uma verdadeira cultura da paz. A seu ver, a nova organização deverá estabelecer a ‘solidariedade intelectual e moral da humanidade’ [...]” (UNESCO, 1945, p. 1).

Pátzcuaro, situada a 400 km da cidade do México, para o campo de experimentação das atividades do primeiro centro de educação fundamental. Ali, havia a oferta de 52 bolsas de estudos (Machado, 1954).

As atividades do CREFAL⁶, nos dez primeiros anos, tiveram como objetivo atender a duas necessidades urgentes: a capacitação de professoras e dirigentes do ensino fundamental e a preparação de materiais adaptados às necessidades e às condições das comunidades locais para fortalecer a educação (CREFAL, 1952).

Com objetivos claros, o conceito de educação fundamental adotado pela UNESCO deveria abarcar uma gama de atividades educativas que, de um país para o outro e de uma região para outra, seriam semelhantes em relação aos problemas e aos objetivos buscados (CREFAL, 1952).

De acordo com Silva, Mesquita e Nery (2020), a ideia de educação fundamental apoiada pela UNESCO teve como marco a teoria da modernização e respondeu ao formato das organizações internacionais da época. Assim, não foram consideradas as particularidades dos diferentes contextos, neste caso, as experiências brasileiras e mexicanas. Segundo os autores, o conceito de educação fundamental foi formulado por um grupo de trabalho composto por representantes das secretarias das Nações Unidas e das instituições especializadas, reunidas em Paris.

Se dá o nome de educação fundamental o mínimo de educação geral que tem por objetivo ajudar as crianças e adultos, que não desfrutam de vantagens de uma boa instrução escolar, a compreender os problemas peculiares do meio em que vivem, a formar uma ideia exata de seus direitos e deveres cívicos e individualidades e a participar mais eficazmente do progresso social e econômico da comunidade a que pertencem (CREFAL, 1952, p. 14).

Com base nas informações apresentadas, percebeu-se que a intenção era levar o mínimo de educação à população que ainda não tinha acesso. Entretanto, Silva, Mesquita e Nery (2020) asseveraram que o referido conceito passou por mudanças de paradigmas no interior dos organismos internacionais. Dessa forma, o CREFAL

⁶ De acordo com Silva, Mesquita e Nery (2020), a rede do CREFAL foi ampliada com mais quatro centros do mesmo tipo: África, Ásia Meridional, Ásia Sul meridional e em Extremo e Médio Oriente (Egito, Tailândia, Ceilão [hoje Srilanka] e Coreia), entretanto, o único centro em atividade, em 1960, era do México.

reorientou seu trabalho histórico e sua atuação no campo da educação, agora mais alinhado com os pressupostos do capitalismo internacional.

Nesse contexto, em conexão com o conceito de educação fundamental, o papel das professoras rurais estaria relacionado com o pressuposto de que o ensino das primeiras letras ajudaria as pessoas a aprenderem a cuidar melhor da saúde, alimentação e conseqüentemente elevar sua qualidade de vida. De acordo com Silva, Mesquita e Nery (2020), a UNESCO notou que a falta de professoras prejudicaria o desenvolvimento dessa educação fundamental. Em decorrência disso, contribuiu de inúmeras maneiras para que diversos países pudessem resolver essas dificuldades por meio do CREFAL.

Diante da intenção de levar uma educação mínima, a UNESCO passou a convencer os governos a realizarem experiências educacionais para os propósitos da organização, divulgando a necessidade do ensino de elementos fundamentais, como leitura, escrita e operações básicas com projetos econômicos específicos. Isso incluiu os esforços para vincular a educação rural e o desenvolvimento econômico (Silva; Mesquita; Nery, 2020).

Em 1951, o Ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, solicitou ao professor Manoel Bergström Lourenço Filho uma viagem de estudos ao México, para instruir-se e avaliar o movimento de educação rural em execução naquele país. O objetivo da viagem de Lourenço Filho era conhecer como a educação rural funcionava no México, considerado, na época, uma referência pioneira e bem-sucedida (Souza, 2013).

De acordo com Rosa Fátima Souza (2013), o Brasil assinou acordos com o México, a UNESCO, a OEA e as agências norte-americanas para promover a educação rural na América Latina. Esses acordos previam o intercâmbio de experiências, a formação de professores e o financiamento de projetos de educação rural. Lourenço Filho M. foi um dos expoentes intelectuais liberais a determinar os rumos da educação rural brasileira no século XX, sobretudo pela atuação junto aos organismos multilaterais internacionais de cultura, nas décadas de 1950 e 1960, com o objetivo de compreender e formular políticas educacionais no âmbito da América Latina.

Em meio às parcerias internacionais, o Brasil ofertou bolsas de estudos para técnicos e professoras rurais fazerem a formação no CREFAL: “[...] em setembro desse exercício, viajaram para o México [...] os seguintes técnicos: Agrônomos Dr. Francisco Gago Lourenço Filho e Dr. Carlos Pinto César. Professôras Normalistas: Odette de Paula Santos Ribeiro, Delcy de Oliveira e Silva e Marta Rovai [...]” (Arreguy, 1959, p. 45).

Como visto, a equipe brasileira que foi ao México contou não só com professoras, mas também com pessoas formadas em outras áreas de atuação profissional, talvez por desenvolverem outras ações no meio rural que também eram consideradas essenciais para o desenvolvimento rural. Os agrônomos, por exemplo, foram responsáveis por ensinar as professoras sobre técnicas agrícolas, como o cultivo de alimentos e a criação de animais. As professoras, por sua vez, foram responsáveis por ensinar as estudantes e a comunidade rural sobre a importância da educação, da saúde e da higiene.

A segunda turma do CREFAL, que funcionou entre 1952 e 1953, foi composta por 63 professoras de diversos países da América Latina, incluindo Brasil, Venezuela, Nicarágua, Chile e Equador. A figura a seguir destacou as estudantes brasileiras desta turma.

Figura 2 – Estudantes do Brasil no CREFAL (1952-1953)



Fonte: CREFAL (2023, p. 1).

No primeiro quadrante superior, da esquerda para a direita, vemos: o agrônomo Lincoln Allison Pope e as professoras Ruth Guedes, Zuleika de Souza Tinoco, Yonita Assenco Torres, Edith Ramos, Delcy de Oliveira e Silva, Odette de Paula Santos e Martha Rovai Zalla.

Pelo exposto, infere-se que o critério de seleção e envio de professoras para o CREFAL deveria ser daqueles que atuassem em áreas rurais, entretanto, profissionais ligados a outras áreas também participaram do curso, demonstrando que esse requisito não era seguido à risca.

Consoante Machado (1954), o curso de formação no CREFAL tinha duração de 18 meses. As estudantes recebiam bolsas de estudos e contavam com uma formação que incluía parte teórica e prática. O local de execução dessas experiências práticas ocorreu não só em comunidades rurais e indígenas no México, mas também na região do Rio de Janeiro, com duração de 30 horas, chegando até a 90 horas.

O CREFAL tinha instalações para as estudantes permanecerem na condição de internas, pois havia dormitórios feminino e masculino, um amplo refeitório e uma área de recreação (Silva, 2021).

No curso, as professoras passavam por uma preparação composta de cinco fases, divididas entre teoria e prática. A primeira fase compreendia uma explanação sucinta dos conhecimentos pessoais dos bolsistas acerca das atividades consagradas do centro: higiene, economia rural, economia doméstica, recreação e educação social. A segunda fase, também teórica, seria os professores determinando, com a colaboração dos alunos, os princípios gerais, os métodos e os fins da educação fundamental (Machado, 1954).

Da terceira à quinta fase, haveria a parte prática do curso. A terceira fase estruturava-se em equipes de trabalho diversificadas e tinha como objetivo descrever, de forma minuciosa, todos os aspectos da comunidade, que iam das características da casa, da família, da vida do povo, da cozinha até a escola da comunidade. Na quarta fase, com auxílio dos professores, as equipes elaboravam os programas específicos de educação fundamental e finalizavam na quinta fase com as estudantes residindo ao menos duas semanas nos povoados para a aplicação durante o dia e análise dos resultados ao final do dia. Cada bolsista era responsável por dirigir as atividades de sua equipe (Machado, 1954).

Como visto, percebeu-se que cada fase intencionava o preparo e a capacitação das professoras não só para as atividades pedagógicas, mas também para habilidades de relacionamento e ações educativas junto à comunidade, desempenhando funções nas áreas de planejamento, coordenação, execução e assessoria às atividades relacionadas à educação fundamental. Como explicou Silva, Mesquita e Nery (2020), o curso no CREFAL enfatizava não somente ensinar os rudimentos da leitura, escrita e cálculo, mas se faziam necessários os ensinamentos relacionados às práticas de saúde, economia doméstica e agricultura.

As visitas domiciliares realizadas pelas professoras durante o curso de formação eram uma oportunidade para colocar em prática suas habilidades pedagógicas e de relacionamento junto à comunidade. Nessas visitas, as famílias repassavam às professoras rurais suas demandas e necessidades e elas as orientavam e buscavam

soluções conjuntas. Em certas ocasiões, também era oportunizada a projeção de filmes. O quantitativo das visitas compreendia entre cinco e seis visitas domiciliares, que se iniciavam pela manhã e terminavam entre três ou quatro horas da tarde (Machado, 1954).

No entanto, claro ficou que as visitas domiciliares se apresentavam como um desafio, considerando que a maioria das professoras rurais eram de outros países e por consequência tinham outra cultura. Por isso, poderiam não estar familiarizadas com a cultura mexicana e as necessidades das famílias rurais. Também, o quantitativo de visitas domiciliares poderia não ser um tempo ideal para estabelecer junto à comunidade os vínculos e a confiança necessários para levantar suas demandas no meio rural.

Machado (1954) também explica que, ao término do estágio, como requisito de aprovação, as bolsistas deveriam apresentar um trabalho contendo reflexões com temas variados, que poderiam ser reforma agrária, cooperativismo, extensão agrícola, capacitação de pessoal, entre outros. Após a formação, as estudantes tinham o compromisso de atuar, durante o tempo que ficaram no México, como professoras no Brasil. A entrega desses trabalhos era condição obrigatória para a formação no curso.

Professoras brasileiras contemplaram uma variedade de temas como objeto de pesquisa: educação familiar, o papel da mulher na família, o trabalho em equipe, o uso de materiais audiovisuais, indígenas, entre outros. Essa diversidade demonstrava o leque de possibilidades de campo de trabalho nas comunidades rurais de temas que poderiam ser convergentes à promoção de trocas sociais baseadas em valores humanos.

Sobre as ações empreendidas por Manuel Bergström Lourenço Filho no Brasil, a partir de ideias e práticas de educação vigentes no México, Rony Rei do Nascimento Silva (2021) considerou que o educador agiu como um mediador da modernização educacional e replicou ao público brasileiro os princípios e as concepções educacionais que serviam de orientação para organismos internacionais, como a Unesco e a Organização dos Estados Americanos – OEA.

A partir da gênese da formação de professoras rurais no México, a partir das primeiras experiências das escolas normais rurais mexicanas, das Missões Culturais e a formação de professoras rurais ofertadas no Centro de Cooperação Regional para a América Latina e Caribe – CREFAL, apontei questões relacionadas aos desafios da implantação da educação laica no país.

Evidenciei ainda que a constituição destas primeiras iniciativas das escolas normais de formação de professoras rurais no México ocorreu por populares e teve como tônica o âmbito social. Só após, houve a adesão oficial do governo às escolas

normais rurais e suas transformações no decorrer do tempo aos dias atuais no México. Destaco que o meio rural e as escolas rurais foram cenários de resistência e de utopias, impulsionando a esperança democrática e os projetos solidários, mas também foram espaços de autoritarismos e misérias.

Na formação das professoras rurais mexicanas, verificou-se uma formação calcada sob diretrizes práticas, com a necessidade de desenvolver não só múltiplas competências, além dos conhecimentos pedagógicos, mas também direcionados à formação agrícola e sanitária. Essas experiências inspiraram o modelo de formação de professoras rurais no Brasil.

2

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS RURAIS NO BRASIL

Algumas propostas brasileiras para a formação de professoras rurais foram elaboradas sob inspiração das experiências mexicanas.

Tecendo um breve histórico, em meados de 1930, Sud Mennucci já defendia uma formação especializada de professoras para trabalhar em comunidades rurais. Além dos fundamentos pedagógicos, essa formação deveria incluir conhecimentos especializados à lide rural e uma mentalidade diferenciada, marcada pelo amor à terra. Ou seja, não bastava apenas preparar a professora rural para o ensino da leitura e escrita, mas também capacitá-la em áreas como “[...] agricultura, formar um professor que seja ao mesmo tempo um enfermeiro, formar um mestre que entre para o campo com a convicção inabalável de que precisa ser ali um incentivador de progresso, seja qual for o atraso, a desconfiança e a hostilidade do meio [...]” (Mennucci, 1934, p. 131).

Dessa forma, a formação especializada das professoras rurais buscava ir além do conteúdo pedagógico, abrangendo também saberes em técnicas agrícolas e sanitárias, ambos considerados essenciais para o progresso do meio. Buscava-se, com isso, uma formação que preparasse as professoras para enfrentar os desafios rurais, desenvolvendo habilidades que fossem além do ensino e da escrita, como as práticas sobre a vida no campo.

Nesse período, era comum que uma professora recém-formada no meio urbano não conhecesse o meio rural, geralmente visto como um ambiente obsoleto, longínquo e inóspito, “[...] aonde raramente chegam pessoas de outras profissões, aonde não vai sequer o médico, e nem mesmo o padre, o professor primário é quase sempre um exilado na escolinha [...]” (Reis, 1953, p. 150).

De fato, nessas localidades, a professora rural assumia várias outras funções junto à comunidade, por vezes atuava em outras áreas para atender as necessidades de habitantes rurais. Para Mennucci (1934), as professoras formadas nas escolas urbanas não compreendiam as condições rurais e não tinham uma formação específica para o magistério rural, o que resultava em desencontros no trabalho docente. Como estágio inicial da carreira de mestre, as professoras rurais passavam para a categoria de aprendiz, uma vez que não estavam familiarizadas com as necessidades mais elementares do ambiente rural. Isso enfraquecia as atividades escolares e resultava em uma ineficácia total na educação das comunidades residentes em áreas rurais.

Naqueles anos, era comum o quantitativo de professoras existentes não atender a demanda, por isso, a maioria das escolas rurais eram regidas por professoras que não tinham formação específica; eram chamadas de “professoras leigas”, definidas como “[...] a pessoa que, sem nunca haver chegado à posição de um professor formado, dedicou quase toda a sua vida ao magistério, principalmente em áreas rurais [...]” (Brandão, 1986, p. 13). As professoras leigas, portanto, adquiriam esse título no ofício da docência, sem ter frequentado instâncias educativas, o que anunciava a necessidade de formação docente para atuar no meio rural.

Apesar das adversidades relacionadas à formação de professoras rurais, como o número insuficiente de docentes, somava-se, ainda, a necessidade de orientação pedagógica e os problemas de infraestrutura, como ausência de escolas rurais, baixos salários e materiais pedagógicos inadequados. Esse contexto foi relatado no Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, em Goiânia, em 1942, e a temática formação de professoras rurais ganhou destaque nas pautas políticas brasileiras.

O debate no congresso sobre a formação das professoras rurais foi registrado nos anais do evento. Os registros apontaram desafios significativos no panorama brasileiro, como a ausência de diretrizes e normas gerais para a formação das professoras rurais, a localização das escolas de formação e o déficit de docentes habilitadas. Na época, não havia um conjunto claro de orientações ou padrões estabelecidos para a preparação das profissionais e a ausência de diretrizes pode ter contribuído para a falta de uniformidade e qualidade nos programas de formação das professoras rurais.

Portanto, como demonstrado, pode-se concluir que as escolas normais rurais eram insuficientemente distribuídas no território nacional e o quantitativo de professoras rurais não conseguia atender as comunidades rurais brasileiras de acordo com as suas especificidades.

A ideia predominante defendida era a de que não importava qual modalidade de escola normal rural seria construída nos estados. A condição indispensável era que fossem instaladas em um ambiente rural e que fossem especializadas em ministrar práticas rurais. Defensores da educação rural, a exemplo de Sud Mennucci (1934), acreditavam que essas ações iriam estimular professoras a lecionar de acordo com os hábitos e os costumes da comunidade local. Ao mesmo tempo, fomentaria a consciência agrícola e sanitária das populações rurais, como afirma Mennucci (1944, p. 290): “[...] não importa o tamanho ou o currículo da normal rural. O que importa é que crie mentalidade [...]”.

Foi a partir do referido Congresso, segundo Flávia Werle (2007), que ocorreu a indicação da defesa da formação das professoras rurais calcada em conhecimentos além dos pedagógicos. Incluíam-se práticas agrícolas, higiene, enfermagem, trabalhos manuais, com a função de elevar o padrão de vida nas comunidades rurais.

Cabe destacar que, neste período de surgimento das primeiras escolas normalistas, em específico, meados de 1940, os conceitos de democracia e educação foram retomados pelos intelectuais adeptos da Escola Nova¹, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Jayme Abreu, entre outros signatários. Os escolanovistas respaldavam uma nova política de educação, a partir do modelo de uma escola que estivesse relacionada, diretamente, com o trabalho e a vida, entre teoria e prática, em prol da reconstrução nacional, por meio da modernização educacional e cultural do Brasil (INEP, 2023).

Os escolanovistas defendiam uma escola socializada, contrária ao sistema vigente, calcados nos pressupostos da escola tradicional, na qual imperava o individualismo. Na defesa da democracia e da educação, o trabalho era considerado a melhor maneira de estudar a realidade em geral, como aquisição ativa da cultura, para “[...] restabelecer, entre os homens, o espírito da disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes [...]” (Azevedo *et al.*, 2010, p. 41). As concepções do escolanovismo brasileiro atrelaram a educação como o meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática (Santos; Prestes; Vale, 2006).

Nesta circunstância, conforme Jorge Nagle (2009), a formação das professoras rurais nestas instituições escolares deveria ser essencialmente prática e experimental. O movimento defendia que a escola deveria ser um espaço de formação crítica e reflexiva, formando as estudantes a perceber e adaptar as necessidades formativas às exigências dos meios em que estavam inseridas, aproximando-as das experiências das comunidades rurais. Para Nogueira (2008), as propostas encetadas pelo escolanovismo serviram de esteio para as discussões proclamadas pelo ruralismo pedagógico.

No tocante à formação das professoras rurais brasileiras, foi interessante perceber que a ênfase na defesa da educação rural esteve associada às mudanças de hábitos sociais, à ordem social e à readaptação dos grupos frente às novas experiências.

¹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) contou com o apoio de mais de vinte e cinco nomes de destaque na sociedade brasileira da época, entre educadores, cientistas e intelectuais, envolvidos com movimentos de modernização educacional e cultural do Brasil, como Anísio Teixeira, Cecília Meireles, Roquette Pinto, entre outros. O Manifesto almejou como um dos pontos de partida uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória (INEP, 2023).

Essa defesa fundou-se no movimento escolanovista brasileiro, que intencionava a modernização e democratização do país.

No âmbito rural, a ideia seria instituir escolas rurais para garantir o mínimo de instrução e para modificar a mentalidade da população rural. Sérgio Celani Leite (1999) apontou as vertentes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentistas como defensoras de transformações ocorridas no sistema escolar rural. Um dos reflexos desse processo, para o autor, foi a perda da identidade sociocultural, da pauperização do meio rural e da prática de negação dos direitos de cidadania aos seus habitantes rurais.

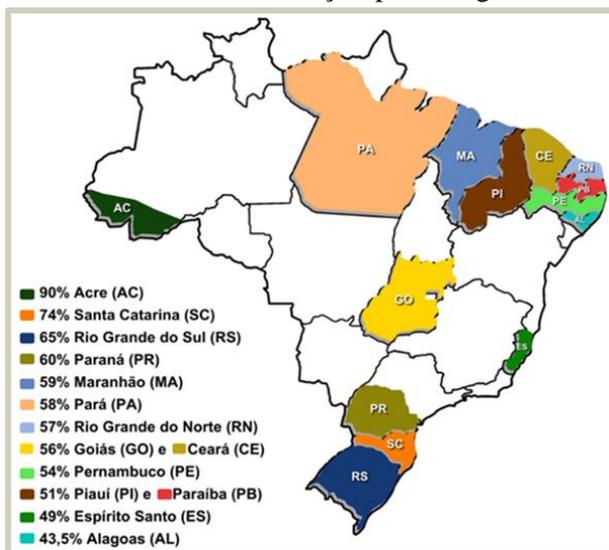
Leite (1999) apresentou indícios de que o Brasil, nesse período, atendeu aos interesses das classes ou dos grupos sociais dominantes com representação política, instalando a base constitucional-legal às suas prerrogativas e legitimações. Seria como se a cultura do meio rural não tivesse valor no cenário do capital emergente, caso não estivesse enquadrada na lógica do mercado financeiro. Nesse meio, foram criados os mecanismos organizacionais de sustentação moral, material, cultural e política das cidadãs e dos cidadãos, por meio dos serviços e do atendimento às múltiplas necessidades e direitos da sociedade, entre eles, a educação.

Nesta perspectiva, “[...] o sujeito converte-se assim num produto do sistema capitalista, a serviço da produção. A produção produz os objetos, mas também um sujeito para o objeto [...]” (Faleiros, 1980, p. 33). Ou seja, a economia não se tornaria um instrumento, um meio para a mulher e o homem, mas a mulher e o homem seriam considerados instrumentos para a realização da economia em seu conjunto. As práticas sociais de consumo seriam determinadas, principalmente, pelos aparelhos ideológicos de educação, da religião, da família.

O estabelecimento de uma escola para formar professoras para o meio rural emergiu em um contexto nacional marcado por políticas desiguais, sobretudo nas esferas estaduais. Esse período também foi caracterizado pela abertura à democracia, com os primeiros experimentos de adaptação das instituições à realidade brasileira (Berger, 1984).

Na educação rural, a maioria das professoras não possuía o título de magistério, mas atuava em sala de aula. Essa situação foi evidenciada, em meados de 1943, pelo presidente Getúlio Vargas em mensagem ao Congresso Nacional, quando destacou a realidade de algumas regiões brasileiras com relação ao quadro de professoras, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 3 – Professoras rurais sem habilitação para magistério em atividade (1943)



Fonte: Infoescola (2023)², com adaptação da autora (2023).

A figura acima demonstrou que havia o predomínio de professoras leigas. De acordo com o presidente Getúlio Vargas (1952, p. 275), os percentuais de professoras que atuavam sem a devida formação eram assim distribuídos: “[...] 90% dos professores do Território do Acre, 74% de Santa Catarina, 65% do Rio Grande do Sul, 60% do Paraná, 59% do Maranhão, 58% do Pará, 57% do Rio Grande do Norte, 56% de Goiás e Ceará, 54% de Pernambuco, 51% do Piauí e Paraíba, 49% do Espírito Santo e 43,5% de Alagoas [...]”.

O diagnóstico revelou que, em praticamente todas as regiões brasileiras, mais da metade das professoras rurais lecionava sem habilitação específica para atuação no magistério, sendo conhecidas como professoras leigas. Esse termo foi explicado por Carlos Rodrigues Brandão (1986), cuja definição se referia àquelas pessoas que, apesar de nunca terem obtido a formação formal de professora, dedicaram a maior parte de suas vidas ao magistério, especialmente em áreas rurais.

Nesse período, a responsabilidade pela formação do pessoal docente cabia aos estados. Entretanto, devido à carência de recursos em muitos deles, não apenas a formação das professoras rurais era prejudicada, mas também o número de escolas, a qualidade das instalações escolares e os sistemas de retribuição e recrutamento. Essa

² Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/mapa-do-brasil/#mapa-politico-do-brasil-em-pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

situação refletia diretamente no desenvolvimento do ensino nas zonas rurais (Lourenço Filho M., 2001).

Como demonstrado, houve a predominância de uma concepção voltada para a formação docente direcionada para a escolarização das comunidades rurais, cujos conhecimentos deveriam ser transmitidos no tripé pedagógico, agrícola e sanitário. Muitas professoras rurais atuavam sem uma formação específica, em grande parte, devido à falta de incentivos dos estados, que não priorizava a formação docente para essa realidade: “[...] no isolamento das localidades e convivendo com dificuldades de acesso aos centros urbanos, tanto pela precariedade de transporte quanto das condições de estradas e rodovias, professoras e professores normalistas eram raros [...]” (Visquetti; Ferreira, 2022, p. 5).

Além da falta de incentivo à formação profissional, essas professoras eram demandadas a cumprir mais do que a tarefa de alfabetizar; elas também deveriam se preocupar com o bem-estar da comunidade rural e auxiliar na mitigação das dificuldades enfrentadas pela comunidade rural.

As primeiras experiências conhecidas que se destacaram, afirma Lourenço Filho M., (2001), foram as escolas de Juazeiro do Norte, estado do Ceará, e da Fazenda do Rosário, estado de Minas Gerais. Cabe dizer que essas duas experiências antecederam as primeiras normativas oficiais acerca da formação de professoras rurais e serviram de inspiração para outras escolas normais rurais brasileiras, inclusive as escolas técnicas federais.

Entretanto, apesar da historiografia brasileira considerar a Escola Normal de Juazeiro como uma experiência pioneira na formação de professoras rurais, Fátima Maria Araújo (2006) apontou a existência de outras escolas normais rurais no mesmo período, semelhantes à de Juazeiro. Essas escolas funcionaram no interior cearense e eram: Limoeiro do Norte, Ipu e Itapioca, mantidas pelas entidades da comunidade local e pelo poder público; Quixadá e Iguatu, sob gestão da Igreja Católica, e Crateús, com ausência de gestão precisa.

No que diz respeito à formação de professoras rurais em Juazeiro, o Curso Normal Rural tinha duração de três anos. Nogueira (2008) apontou que o primeiro ano incluía as disciplinas de Língua Vernácula; Matemática; Noções de Fisiografia Geral e Especial do Brasil; Antropogeografia; Desenho e Trabalhos Manuais; Música e Cultura Física. No segundo ano, as disciplinas que compuseram o programa de formação incluíam Língua Vernácula; Matemática; Fisiografia do Brasil; Antropogeografia; Ciências Físicas e Naturais; Desenho e Trabalhos Manuais; Música e Cultura Física. Já no terceiro ano, as matérias abrangiam Educação Sanitária; Psicologia Educacional e

Metodologia; Agricultura Educacional e Metodologia; Agricultura e Indústrias Rurais; Educação Econômica; Desenho e Trabalhos Manuais; Música e Cultura Física.

No conjunto das disciplinas ofertadas, identificou-se que, nos dois primeiros anos, houve uma concentração de disciplinas mais propedêuticas, como Português, Matemática, História e Geografia do Brasil, que também eram comuns em outras escolas normais. No último ano do curso, havia a previsão de oferta das disciplinas com conteúdo mais especializado sobre práticas agrícolas, como a de Agricultura e Indústrias Rurais.

Desde o primeiro ano do curso de formação de professoras rurais em Juazeiro, eram ensinados conhecimentos direcionados aos afazeres domésticos. O perfil de uma educação tradicional que considerava a necessidade de preparar as mulheres para a vida no lar, com uma vinculação às habilidades de cozinhar, além de realizar trabalhos manuais, desenho, entre outros, era o que prevalecia.

Ao se formarem, as professoras rurais precisariam estar preparadas para despertar na população o amor pelo meio e promover uma consciência agrícola, incentivando as pessoas a valorizarem o trabalho rural como um meio de libertação e progresso individual e coletivo (Nogueira, 2008).

Com relação à formação na Fazenda do Rosário, a maioria das professoras rurais que frequentavam o curso possuía conhecimentos improvisados e apresentava falhas pedagógicas, inclusive, nas matérias mais básicas, como Português e Matemática: “[...] o conhecimento de muitos é tão fraco que é comum, nas provas de Português, encontrarem-se erros graves de grafia e concordância; em matéria de aritmética, apresentam falhas profundas [...]” (Antipoff, 1992, p. 58).

Os cursos ofertados na Fazenda do Rosário se destacaram pela sua relevância na criação e propagação de novos hábitos para as comunidades rurais, visando a introdução de práticas de trabalho e manejo rural inovadoras, em benefício da modernização do meio. Segundo Larissa Assis Pinho (2009), as professoras rurais teriam a missão de alterar o padrão de vida e trabalho da comunidade rural, buscavam a higienização dos hábitos e costumes, inclusive quanto às questões relacionadas à saúde.

A missão da professora rural no desempenho de suas atividades remetia à ideia de vocação e propósito que se esperava de uma professora. De acordo com Guacira Lopes Louro (2014), essa concepção era associada à educação da mulher, atribuindo-lhe uma posição de cuidadora e educadora moral, especialmente em ambientes rurais onde a educação formal era limitada. Essa expectativa colocava sobre a professora rural

uma responsabilidade adicional, como agente de mudança social e exemplo para as comunidades em que atuava.

A atribuição da docência às mulheres é comparável com a mais nobre das missões. Para Almeida (2014, p. 72), isso “[...] significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado serviço doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade [...]”. O magistério foi considerado uma atividade intelectual e assalariada acessível às mulheres, que ingressaram nas salas de aula, pois a profissão tinha o poder de conferir mobilidade social e maior liberdade a elas. A missão da professora rural no desempenho de suas atividades remetia à ideia de propósito e vocação. Ela precisaria ter muita dedicação, paciência e amor pela educação para enfrentar as adversidades do meio rural, como a falta de infraestrutura das escolas e na comunidade, os salários baixos e muito trabalho.

A formação de professoras na Fazenda do Rosário foi calcada nos princípios do método experimental aprender fazendo e na observação. Esse método permitia à professora a observação natural e simples do sujeito, bem como a experiência pedagógica de observar os estudantes em sala de aula. Por meio do referido método, as estudantes experimentavam e estudavam a realidade rural. Pincer (2008) atesta que Helena Antipoff conferia uma atitude científica que se expressava na observação e experimentação direta a partir destas observações.

Coube destacar, ainda, que as primeiras escolas normais rurais foram conduzidas por religiosos católicos, capitaneadas principalmente pelos salesianos e calvarianos que buscavam formar professoras normalistas rurais para atuar nas escolas ribeirinhas e outras que foram inauguradas. Essas instituições formavam não apenas mão de obra para o ensino, mas também obreiros que buscavam arrebanhar fiéis, ao mesmo tempo em que obtinham recursos financeiros estatais com a oferta de educação (Ferreira; Visquetti; Souza, 2020).

Os religiosos e as religiosas da Igreja Católica desempenharam diversas atividades na sociedade desde o final do século XIX, o que incluiu educação, saúde e assistência social. As instituições escolares administradas por eles se espalharam por diversas regiões brasileiras, especialmente nas localidades interioranas. Na concepção de Flávia Obino Werle e Ana Maria Metzler (2010), as instituições escolares administradas e criadas pelas congregações religiosas eram formadas, na maioria, por professoras e professores religiosos que, ao mesmo tempo que educavam, evangelizavam a comunidade.

Entre as ações que as congregações religiosas se encarregavam no campo da educação, algumas mulheres do período acabaram beneficiadas: “[...] a mais carregada

de efeitos para as mulheres foi a criação de uma rede formidável de escolas católicas, sob a direção de religiosas estrangeiras [...]” (Nunes, 2018, p. 491).

Uma diversidade de rituais e símbolos, doutrinas e normas foi mobilizada para a produção das mulheres professoras. Com relação aos símbolos religiosos, por exemplo, Guacira Lopes Louro (2020) relatou que era muito comum o crucifixo em cima das salas de aulas nos cursos de formação das professoras, mesmo nas escolas laicas.

Essas instituições religiosas assumiram a responsabilidade de ofertar uma formação pedagógica e técnica para as futuras professoras, capacitando-as para o trabalho no meio rural. Além disso, os religiosos da Igreja Católica desempenhavam atividades educacionais em várias regiões brasileiras desde o final do século XIX, o que incluía a oferta de ensino em áreas rurais, nas quais o acesso à educação formal poderia ser limitado.

A presença dos religiosos nas escolas normais e outras instituições de ensino também pode ter influenciado a formação das professoras, ao promoverem valores morais e éticos, e transmitirem ideais de serviço à comunidade e à educação como uma missão nobre. A abordagem educacional dos religiosos pode ter sido marcada por uma perspectiva mais tradicional, enfatizando a educação voltada para a vida no lar e o papel da mulher como educadora moral e cuidadora. Portanto, os religiosos influenciaram a formação de professoras da época por meio da criação e gestão de escolas normais rurais e urbanas, além de promoverem uma educação com orientação moral e ética, refletindo os princípios e os valores da Igreja Católica. Assim, suas atividades educacionais tiveram um impacto significativo na oferta de ensino em áreas rurais e na formação das professoras rurais brasileiras.

Formação de Professoras Normalistas Rurais Brasileiras

Com o Decreto Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, foi lançada uma das primeiras normativas que unificou nacionalmente os programas de formação dos cursos normais e rurais. Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau da época, o curso normal foi dividido em dois níveis, chamados de ciclos. O Curso Normal Regional correspondeu ao 1º ciclo do ensino normal, equivalente ao Ginásial ou antigo 1º Grau, com duração de quatro anos e objetivou a formação de regentes para lecionar em meio rural. O requisito para o ingresso nesses cursos seria a candidata ter concluído o ensino primário de 1ª a 4ª série (Brasil, 1946).

A formação de regentes de ensino estava diretamente articulada ao curso primário e ao curso ginásial a ser ministrado em quatro séries. O curso de formação geral de professoras primárias se faria em três séries anuais. Para a inscrição aos exames de admissão ao curso de primeiro ciclo, era exigida da candidata prova de conclusão dos estudos primários e idade mínima de 13 anos. Para inscrição aos de segundo ciclo, certificado de conclusão de primeiro ciclo ou certificado do curso ginásial e idade mínima de 15 anos (Souza, 2022).

A formação no primeiro ciclo do ensino normal, entretanto, não garantiu a formação completa no curso de formação de professoras, pois após a formação eram habilitadas como professoras regentes de ensino primário. Contudo, o segundo ciclo do curso normal era o curso de formação de professoras primárias e, após conclusão, as mulheres formadas eram consideradas professoras do ensino primário.

O 2º ciclo do Curso Normal seria o equivalente ao Colegial ou ao antigo 2º Grau e tinha duração de três anos ou dois anos intensivos. Havia a possibilidade de habilitação de professoras para o ensino primário e para a administração escolar. Como requisito para o ingresso, a candidata deveria ter concluído o curso de 1º ciclo ou apresentar certificado do curso ginásial, correspondente aos quatro anos finais do atual ensino fundamental (Brasil, 1946).

Durante os três anos de formação das futuras professoras, a disciplina do primeiro ano contemplava: Português; Matemática; Física e Química; Anatomia e Fisiologia Humanas; Música e Canto; Desenho e Artes. Na segunda série: Biologia Educacional; Psicologia Educacional; Higiene e Educação Sanitária; Metodologia do ensino primário; Desenho e Artes Aplicadas; Música e Canto. E na terceira série: Psicologia Educacional; Sociologia Educacional; História e Filosofia da Educação; Higiene e Puericultura; Metodologia do Ensino Primário e Desenho e Artes Aplicadas (Brasil, 1946).

O programa de formação do Curso Normal (2º ciclo) foi estruturado de uma forma mais diversificada e especializada às práticas pedagógicas. Na primeira série do curso, houve concentração de disciplinas de caráter mais geral, como a previsão de Português, Matemática, Física e Química, entre outras. Já na segunda e terceira série do curso foram ofertadas disciplinas práticas à lida do magistério, como: Psicologia educacional, Desenho e Artes aplicadas, Biologia educacional, entre outras.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) organizou o ensino normal brasileiro em dois ciclos: o primeiro ciclo, chamado de Curso Normal Regional, seria cursado em quatro anos e habilitaria professoras regentes; o segundo ciclo, chamado de Curso

Normal para Formação de professores primários, poderia ser realizado em três anos ou dois anos intensivos.

O Curso Normal Regional era um curso preparatório para o magistério primário. Ele tinha como objetivo formar professoras que fossem capazes de ensinar as disciplinas básicas da escola primária, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais e Educação Física.

O Curso Normal para Formação de professoras primárias era um curso mais avançado que o Curso Normal Regional. Ele tinha como objetivo formar professoras que fossem capazes de ensinar as disciplinas básicas da escola primária, além de disciplinas mais especializadas, como Pedagogia, Psicologia da Educação e Didática. O Curso Normal para Formação de professores primários podia ser realizado em três anos ou dois anos intensivos.

Cabe considerar que o governo federal, ao instituir a Lei Orgânica do Ensino Normal em 1946, organizou a formação das professoras de acordo com as convicções do Estado. Ao estruturar a formação do magistério, estava, ao mesmo tempo, formando gerações para o trabalho com o intuito de aumentar a produção e melhorar a economia brasileira (Souza, 2022).

O Estado brasileiro necessitava de professoras atuando nas áreas urbanas e especialmente nas áreas rurais. Entretanto, para a União, a formação docente deveria atender aos ideais nacionalistas de educação para o trabalho, produção e civilização da população. A partir do nacionalismo exacerbado, foi alterada a política educacional (Louro, 2014).

Seria quase impossível cobrir a demanda de professoras rurais por meio da Lei do Ensino Normal (1946) e do sistema das Escolas Normais Rurais e Regionais existentes à época, uma vez que havia um curso de duração de quatro a cinco anos, formavam um pequeno número de professoras a um custo muito elevado e, quando formadas, não se sujeitavam a receber baixos salários e a lecionar na zona rural. Isso foi constatado por Lourenço Filho, F. (1956, p. 97): “[...] querer suprimir as necessidades do ensino rural quanto ao professorado, através das Escolas Normais Rurais, é tarefa impossível [...]”.

No cenário internacional, a escola despontava como elemento chave para o progresso de uma nação, conforme os discursos ideológicos das nações de maior poderio econômico que ecoou, sob diferentes formas, nas ações e nos discursos dos governantes brasileiros. Nessa ocasião, começaram a defender a renovação do ensino e a adoção de teorias pedagógicas baseadas em ideais liberais. Nessas premissas, elucidou Ferreira (2014, p. 190) que “[...] o Estado brasileiro creditava à educação a

salvação dos problemas sociais. As instituições escolares foram encaradas como fator decisivo para o progresso do país [...]”.

De fato, a fala do ministro da agricultura evidenciou que a nova organização visava “[...] 1) assistência ao homem do campo, promovendo a sua formação técnica e social; 2) divulgação dos ensinamentos agrícolas; e 3) preparação do elemento humano para influir no desenvolvimento econômico e cultural do país [...]” (Cleophas, 1952).

A mensagem supracitada deixava claras as tendências de um modelo de educação direcionado à preparação técnica para o trabalho, sob a justificativa de ser condição indispensável se desenvolver econômica e culturalmente e promover o progresso do país. Nessa época, esses termos começaram a despontar e se tornaram usuais nos discursos dos gestores brasileiros, justamente após a II Guerra Mundial.

Nesse contexto, o sentido da palavra desenvolvimento, por exemplo, foi construído historicamente e se constituiu como um instrumento de manobra às nações de grande poderio econômico para justificar suas intervenções nos países em desenvolvimento. Assim, “[...] se tornou um estilo de dominação, reestruturação e apropriação da própria autoridade sobre o Terceiro Mundo [...]” (Mendonça, 2010, p. 144).

De acordo com Sônia Regina de Mendonça (2010), todo aparato institucional determinado à produção de conhecimentos e práticas de poder sobre os países em desenvolvimento foi vulgarizado e elaborou-se uma teoria da salvação. Vendeu-se a ideia de que as populações tinham que ser modernizadas. Um dos instrumentais para essas ações de predomínio foram as agências internacionais de cooperação para propulsionar acordos internacionais e financiamentos de projetos como a Extensão Rural e o Crédito Supervisionado no Brasil.

Nessa sucessão, para Mendonça (2010), o ensino agrícola brasileiro, que já tinha sido excluído da rede escolar primária regular, consagrou a educação rural como escola para o trabalho e foi sendo relegado à inferioridade por todos aqueles a serem por ela formados. Assim, foi priorizada a qualificação da mão de obra em detrimento das atividades escolares, visto que era necessário que as comunidades rurais estivessem aptas a consumir a tecnologia estadunidense. Como assinalou a autora, o ensino agrícola seria redefinido, evidenciando a assistência técnica e financeira aos agricultores, fundamentada pelas noções de comunidades.

A partir dessas evidências, a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) foi inserida em um contexto de reformas mais amplas, com orientações e tendências de âmbito internacional, uma vez que considerou em suas diretrizes de ensino a descentralização e a flexibilização do programa de formação. Com isso, levou em conta as características

e a necessidade da região, a organização do ensino em dois ciclos, entre outras orientações dispostas nas Recomendações Internacionais de Educação (Pasquale, 1965).

Essas novas regulamentações educativas repercutiram em mudanças não só na gestão escolar, como também demandaram uma sobrecarga do trabalho docente, com uma defesa multifacetada de habilidades profissionais, e que contribuíram para intensificar o trabalho das professoras rurais. A professora rural deveria atuar como uma liderança na comunidade, com domínio, além das habilidades pedagógicas, em práticas sanitárias e agrícolas.

No âmbito internacional, além das tendências ditadas pelas Conferências Internacionais de Educação, houve acordos firmados entre o governo brasileiro e parceiros internacionais, como a “*Inter-American Education Foundation, Inc*”, Corporação subordinada ao “*Office of Inter-American Affairs*”, agência do governo dos Estados Unidos em 1946. O programa teve como objetivo realizar a cooperação educacional e intencionou maior aproximação interamericana. Dentre as ações desenvolvidas, destacaram-se o intercâmbio intensivo de educadores, ideias e métodos pedagógicos entre os países (Conferências [...], 1946).

Desses acordos resultou a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, que passou a ser o órgão de execução dos programas de cooperação educacional, sob a gestão do Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV. Segundo Leite (1999), o acordo teve como objetivo a implantação de projetos educacionais nas áreas rurais e o desenvolvimento das comunidades, mediante Centros de Treinamento – para professoras especializadas que repassariam as informações técnicas agrícolas. Houve a realização de Semanas Ruralistas, com debates, seminários, encontros, dia de campo, entre outros, bem como a criação e a implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

No início da década de 1950, do total de 43.573.517 brasileiras e brasileiros, 32.239.101 residiam em meio rural, ou seja, 74% da população brasileira. O censo indicava que, desse total rural, 10.298.417, ou seja, somente 32% das pessoas sabiam ler e escrever (IBGE, 1956).

Ao inquirir esses quantitativos, em se tratando das condições da sociedade brasileira, e ao levar em conta a localização das moradias e as condições de educação, destacavam-se os altos índices de analfabetismo. Essas informações possibilitaram que o governo brasileiro iniciasse uma profusão de ações e acordos firmados. Entretanto, como apontou Maria Teresa Lousa Fonseca (1985), o interesse das agências

internacionais em apoiar os programas educativos brasileiros em áreas rurais intencionou um projeto educativo que formasse o trabalhador e a trabalhadora para atender aos interesses do capital, reeducando as novas relações sociais.

Cabe registrar que o empenho e a divulgação do Desenvolvimento de Comunidade pela Organização das Nações Unidas – ONU propagou-se, no Brasil, sob a justificativa de solucionar o complexo problema de integrar a população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social. De acordo com Ammann (1985), a ONU se empenhou em sistematizar e divulgar o Desenvolvimento de Comunidade, como uma medida para solucionar a integração da população aos planos nacionais de desenvolvimento econômico e social.

Para Ammann (1985, p. 33), o movimento floresceu no Brasil sob uma vertente acrítica e aclassista. Isso porque, quando se desenvolvia o trabalho social sem qualquer envolvimento político e não se questionava os responsáveis pelas desigualdades sociais, se ocultava a divisão social do trabalho. Conforme a autora, havia a necessidade urgente “[...] de modernizar a agricultura e criar nas áreas rurais condições favoráveis à consolidação do sistema capitalista. Tal postura casa-se perfeitamente com a política definida em âmbito nacional que aponta aquela época em direção à industrialização do país [...]”.

Um dos exemplos de como ocorreu o Desenvolvimento de Comunidade e a extensão rural no Brasil, que contou com uma das frentes de atuação a formação de professoras rurais, foi a experiência da Missão de Itaperuna, como abordado no subitem a seguir.

Experiência da Missão de Itaperuna e a formação de professoras rurais

Esteados sob os princípios e as técnicas de Desenvolvimento de Comunidade e extensão rural, foi alçada pela primeira vez no Brasil, em 1952, a Missão Rural de Itaperuna (Ammann, 1985). Ela foi decorrente da colaboração entre o governo federal e parceiros internacionais sob inspiração nos modelos de Missões Rurais mexicanas. A experiência dessa missão contou com a formação de professoras rurais em uma das frentes de trabalho e foi uma das primeiras práticas intervencionistas desenvolvidas e implementadas no Brasil.

A Missão de Itaperuna foi gestada durante o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em Petrópolis, sob patrocínio do governo federal, da UNESCO e da União Pan-americana. Nesse Seminário, foram debatidos diversos sistemas educacionais nas Américas, especialmente os direcionados às experiências do

meio rural, ocasião em que foram suscitadas algumas iniciativas no Brasil por meio do ensaio de educação de base. Coordenado pelo Diretor do Serviço de Informação Agrária do Ministério da Agricultura, José Irineu Cabral, foram integrantes da primeira Missão Rural de Educação brasileira: o agrônomo Plínio Luppi; a assistente social Aylda Faria da Silva Pereira; a especialista em Economia Doméstica Ruth Guedes e a enfermeira sanitária Yonita Ascenço Torres (Cabral *et al.*, 1952).

A escolha do município de Itaperuna foi estratégica, pois levou em conta que essa área era nitidamente rural e não tão distante da capital, cerca de 450 km, o que garantiria um contato mais próximo com os órgãos centrais. Além disso, havia outros fatores, como os índices demográficos, a extensão territorial e econômica relevante e a população ainda carente, mas residindo próxima de comunidades prósperas. Posteriormente, as ações se estenderiam aos municípios de Bom Jesus de Itabapoana, Tombos e Muriaé em Minas Gerais, Guaçu e São José do Calçado, no Espírito Santo, escolhidos para área teórica de atuação (Cabral *et al.*, 1952).

O relatório da missão deixava claro que a primeira missão seria uma experimentação e serviria como diretriz para a organização de unidades semelhantes em todo o território brasileiro. O objetivo principal era “[...] obter o maior número possível de elementos que permitissem indicar, no plano nacional, diretrizes técnicas de processos educativos e assistenciais visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural [...]” (Cabral *et al.*, 1952, p. 11).

Para Benno Galjart (1979, p. 58), foi latente a associação entre o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma sociedade e o grau de modernidade da cultura e estrutura social. Esses conceitos foram exportados aos países em desenvolvimento e “[...] o raciocínio atrás dessa transferência era muito simples: se estes países desejavam desenvolver-se, deveriam modernizar sua cultura [...]”.

O modelo de Missões Rurais e Desenvolvimento de Comunidade, inaugurado pelo acordo e desenvolvido pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, garantia a veiculação da ideologia e dos interesses dos norte-americanos tanto no meio rural como nas áreas urbanas e “[...] sob os auspícios da *American International Association for economic and social development* – AIA, após a visita de seu criador – Nelson Rockefeller – ao Brasil, nasce em 1948 a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR em Minas Gerais [...]” (Ammann, 1985, p. 31), com o objetivo de prestar assistência às famílias rurais, principalmente no tocante aos créditos supervisionados e às atividades de extensão – educação. A extensão rural constituiria um processo de ação educacional que visou provocar

mudanças no comportamento das pessoas em relação aos seus conhecimentos, hábitos e habilidades (Ammann, 1985).

Nos estudos de Leite (1999, p. 33), nota-se que a intenção da extensão rural no Brasil era transformar a mulher e o homem rural por meio de um programa intensivo de educação cujo objetivo era combater carência, subnutrição, doenças, ignorância e outros fatores que acometiam grupos empobrecidos no Brasil, pois “[...] o rurícola brasileiro era tido como um indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido [...]”. Para o autor, o projeto apresentou-se como um modelo de educação e de organização socioprodutivo que permitiu proliferar a educação informal, cujos princípios perpetuaram a visão tradicional colonialista exploratória, porém apresentou-se com uma nova roupagem liberal moderna, a do desenvolvimento agrário.

Nesta perspectiva, era preciso que as professoras rurais estivessem alinhadas aos ideais das ações de extensão, pois iriam atuar nas frentes das Missões Rurais. Assim, a Missão, ao levantar a situação das professoras rurais em Itaperuna, constatou um ensino de segundo grau idêntico aos demais. Inexistiam atividades práticas referentes à cultura, criação e alimentação, sendo esta última sem nenhuma orientação técnica. No relatório, foi registrado que as estudantes expressaram o desejo por aulas teóricas sobre alimentação, instalação de cozinhas escolares e práticas agrícolas. Entretanto, essas aulas foram interrompidas pela falta de infraestrutura, insuficiência de recursos e pouco interesse demonstrado por parte das alunas: “[...] falta de maior interesse de algumas professoras e por vezes, também, a contribuição irregular e insuficiente, ou a falta absoluta de recursos e local para sua preparação [...]” (Cabral *et al.*, 1952, p. 64).

No relatório, ao qual eram documentadas as atividades da Missão Rural, que incluía os horários, o local e a assinatura dos participantes com relação à instrução alimentar, foram mapeadas situações, como a ausência de hortas, pomares e criação doméstica ou venda mínima de produtos para consumo. Se apresentavam da mesma forma as condições de habitação, arranjo do lar, administração da casa, entre outros. Percebia-se, com isso, que eram feitas de forma sistemática as orientações no sentido de modificar as velhas práticas consideradas inapropriadas pela Missão (Cabral *et al.*, 1952).

Percebeu-se, portanto, o caráter de mapear os problemas do meio rural para posteriormente intervir na modificação dos velhos hábitos e costumes da região rural. Nesse sentido, de acordo com o relatório (1952), foram intensificados trabalhos em cozinhas escolares em conjunto com as professoras rurais. Foram desenvolvidas atividades como aulas de Economia Doméstica na sede municipal, indústrias rurais

caseiras e preparação de merendas escolares na roça. Essas atividades buscavam destacar junto à comunidade rural a relevância dessas práticas.

Com relação às atividades desenvolvidas pelo setor de Economia Doméstica junto às professoras rurais, a Missão intencionou a formação direcionada aos assuntos e problemas do lar, “[...] não existe no município nenhum estabelecimento de ensino doméstico, não sendo nem mesmo nas instituições escolares da região, promovidos ensinamentos e preparação da mulher para as atribuições do lar, alimentação, arte culinária [...]” (Cabral *et al.*, 1952, p. 57).

Pelo exposto, observou-se o caráter tradicional do ensino direcionado às professoras rurais, ou seja, uma formação enraizada nos aspectos envoltos nos ambientes domésticos, no sentido de instruir a mulher à forma mais econômica e racional de realizar os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos e de ser uma boa dona de casa.

Para Ammann (1985, p. 41), a experiência da Missão de Itaperuna adotou o tripé positivista na estratégia de ação, incluindo a pessoa, a família e a comunidade. Assim, conferiu-se ênfase ao trabalho realizado junto às famílias rurais, “[...] como no positivismo, a mulher desempenha o papel de guardiã da moral, e representa o símbolo da veneração enquanto mãe, devoção, enquanto esposa e benevolência, enquanto filha [...]”.

As atividades do Curso de Economia Doméstica tiveram a duração de cinco meses, entre aulas práticas e teóricas. Nessa ocasião, as alunas puderam cooperar em preparações para a merenda dos escolares, incluindo a preparação de geleia, macarrão, biscoito, entre outros, conforme evidenciado na ilustração a seguir.

Figura 4 – Aulas de Economia Doméstica



Fonte: Cabral *et al.* (1952, p. 65-66), com adaptação da autora (2023).

No primeiro quadrante na figura do lado esquerdo, há um grupo de alunas aparentemente cursando a parte teórica do curso. A maioria das estudantes está utilizando avental e lenços no cabelo, pois possivelmente iriam desenvolver alguma atividade prática na cozinha. Isso justificava o cuidado higiênico na preparação e manuseio dos alimentos e a intenção de apresentar e inculcar novos hábitos e práticas de higiene.

Na segunda figura do primeiro quadrante superior, foi possível visualizar quatro professoras do povoado preparando o almoço para os escolares na cozinha da escola local, instalada pelo Setor de Economia Doméstica em Boa Ventura. Na próxima ilustração, primeira figura do segundo quadrante, observa-se uma turma de estudantes, possivelmente do ensino primário, merendando em uma escola rural.

Ainda no segundo quadrante compondo a quarta figura, há uma turma de professoras participando da aula prática na sede municipal; provavelmente seria uma aula de indústrias caseiras, pois foi possível notar compotas de doces e conservas. Nessa aula, a maioria das alunas estava com sapatos fechados e claros, usava aventais e lenços encobrendo os cabelos como forma de higiene para o manuseio dos alimentos.

O foco das atividades desenvolvidas pela Missão de Itaperuna ocorria sob ênfase do trabalho educacional, doutrinação das professoras rurais a uma forma tradicional de ensino, com conhecimentos limitados e voltados aos afazeres domésticos. Havia a tentativa de implantar na comunidade rural novos hábitos de higiene, alimentação e costumes, sob bases racionais. Segundo Ammann (1985), o processo educativo estaria focalizado em suas perspectivas estáticas, de manutenção da ordem, e dinâmica, de agente de progresso, consubstanciado na solidariedade e cooperação de todos os setores da comunidade nesse processo.

A Missão de Itaperuna inseriu-se em uma experiência modelo na política desenvolvimentista e respondeu aos interesses das classes dominantes no sentido da modernização do meio rural: “[...] passara a ser considerada como um requisito indispensável a uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e como recurso social da maior importância [...]” (Ammann, 1985, p. 38).

A experiência da Missão de Itaperuna³ e o intercâmbio de Manoel Bergström Lourenço Filho ao México possibilitaram que fossem fundamentadas e lançadas as bases da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER no Brasil (Souza, 2013).

³ Cabe registrar que, embora seja consensual entre os pesquisadores da CNER que a procedência da Campanha seja em decorrência do projeto piloto da experiência de Itaperuna, Barreiro (2010) apontou a necessidade de mais estudos para elucidar se a CNER derivou ou não dessa experiência.

A CNER foi lançada em 09 de maio de 1952 e regulamentada em 11 de agosto de 1953, por meio da Portaria nº 567, pelo Ministro da Educação e Cultura Antônio Balbino. A CNER foi uma das ações do governo federal na tentativa de superar as altas taxas de analfabetismo da população brasileira (Romero, 1954). Essa campanha contou com uma das frentes de ação, a formação de professoras, e foi desenvolvida nos Centros de Habilitação de professoras rurais, abordado com mais detalhes no próximo subitem.

Ingresso e Rotina nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais Brasileiras

Nos Centros de Habilitação, a formação de professoras era realizada de maneira intensiva e prática, visando a habilitação delas para exercerem o magistério primário em áreas rurais, de acordo com os interesses e modo de vida da população local. Colombo Etienne Arreguy (1962) explica que a formação das professoras rurais nesses Centros foi uma tentativa de suprir a defasagem de profissionais, o que, por consequência, aumentaria o número de professoras formadas a um custo reduzido.

Para ingressar nos cursos de habilitação, as candidatas passavam por um rigoroso processo de seleção. Além dos exames de comprovação de que as interessadas tinham boa saúde, havia os critérios de idade mínima de 15 anos e máxima de 20 anos e, se possível, que tivessem o curso primário. Após cumpridos os requisitos mínimos, as candidatas, que deveriam ser preferencialmente moradoras das comunidades rurais, se submetiam a três exames: prova vocacional; prova de suficiência, relacionada ao nível do Curso Primário, que incluía conhecimentos de Linguagem, Aritmética, Geografia, História e Ciências Naturais, e entrevista pessoal (Arreguy, 1957).

Depois de aprovadas e inscritas no Curso de Habilitação, as mulheres estudavam em regime de internato, durante 18 meses e com tempo integral de trabalhos. Ao chegar no Centro de Habilitação, a estudante era encaminhada imediatamente à Diretora ou, na ausência desta, à monitora encarregada da recepção das estudantes. Esse primeiro contato era feito de forma informal e acolhedora, ocasião em que era apresentada à aluna o seu dormitório, seu armário e a localização das instalações sanitárias. Era feita uma entrevista, que podia ser individual ou coletiva, a critério da monitoria ou da diretoria. Também eram distribuídas as tarefas referentes à arrumação dos dormitórios, serviço de copa, lavagem das roupas pessoais e arrumação das salas de aula. Os outros trabalhos mais pesados de limpeza, cozinha e lavanderia ficavam a cargo dos funcionários do Centro de Habilitação (Arreguy, 1957).

A partir da leitura sistemática e análise das revistas da CNER, defendo que, durante a formação das professoras rurais nos Centros de Habilitação, a distribuição do

tempo era basilar para a sistematização e o desenvolvimento da rotina diária das professoras rurais. No tocante aos tempos escolares, os estudos de Faria Filho (2000, p. 70) esclareceram que se constituíram de forma múltipla e, tanto quanto a ordenação do espaço, compõem a ordem social e escolar. Assim, deveriam ser entendidos como um movimento que propõem múltiplas trajetórias de institucionalização. Ou seja, “[...] são sempre ‘tempos’ pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas [...]”.

Cada turma era dividida em grupos de trabalho com o máximo de treze professoras-alunas cada um. O corpo docente e a diretoria do Centro constituíam os grupos de trabalho que executavam, em rodízio, as tarefas referentes à arrumação dos dormitórios, serviço de copa, lavagem das roupas pessoais e arrumação das salas de aula (Arreguy, 1957).

A rotina das estudantes nos Centros de Habilitação demonstrou que houve diversas formas de racionalização do tempo escolar na formação de professoras rurais, como o detalhamento dos horários e a distribuição diária das disciplinas escolares. Assim, exteriorizava-se uma forte expressão do controle do tempo e disciplinarização no processo educativo das professoras rurais.

Destaco, portanto, que, essa organização refletia mecanismos de controle e o cumprimento das normas estipuladas pela instituição. Cabia às estudantes o cumprimento dessas regras e a permuta dessas funções como forma de evitar a sobrecarga dos serviços prescritos.

O controle do tempo e do espaço escolar estava sob o encargo da direção do Centro de Habilitação que repassava as regras às estudantes e autorizava, inclusive, a saída delas somente em casos especiais, com a liberação das visitas aos sábados e com durações estipuladas. Constituía, portanto, parte do alicerce de materiais essenciais para manter a ordem e a disciplina nos Centros de Habilitação: “[...] as alunas somente tem saídas por motivos especiais e com autorização prévia da Diretora do Curso. Para visitas de parentes e pessoas amigas das alunas, são reservados os sábados, das 12 às 13 horas, e os domingos, das 13 às 15 horas [...]” (Arreguy, 1962, p. 179).

Agustín Escolano Benito (1998), ao analisar a incorporação do espaço-tempo na escola, destacou ser um instrumento organizador da vida cotidiana, com as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de intervalo e todos os outros momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens.

Como evidenciado, a divisão do tempo era organizada de forma programada e controlada. Os horários dos trabalhos eram estabelecidos dentro do período das seis às 21 horas a critério da direção. Eram servidas diariamente duas refeições principais e duas merendas, além do café da manhã. Havia previsão dos horários para desenvolverem diversas atividades, como o período de estudo, seminários, biblioteca, projeções, reuniões e outras atividades, conforme as demandas. Para facilitar e sistematizar os trabalhos gerais dos Cursos, eram estabelecidos os seguintes horários:

Levantar-se às 6:00; café às 6:30; início das atividades práticas às 7:00; merenda às 9:00; término das atividades práticas às 11:20; almoço às 11:30; início das aulas às 13:00; merenda às 15:00; reinício das aulas às 15:30; término das aulas às 17:30; jantar às 18:30; atividades da noite das 19:30 às 20:30; silêncio às 21:00 (Arreguy, 1962, p. 56).

Com uma carga horária estipulada minuciosamente nos Cursos de Habilitação, demonstrava-se a intenção de inculcar nas estudantes uma forma peculiar de adaptação e absorção de apreensão do tempo escolar. Nesse sentido, percebe-se a intenção dos Cursos de Habilitação desenvolverem nas estudantes a assimilação do tempo, como uma forma de incorporar uma rotina em suas atividades diárias.

Outro instrumento organizador da vida cotidiana no interior do Centro de Habilitação era relativo à boa convivência entre as estudantes. O relatório de Arreguy (1957) demonstrou que, se as alunas tivessem algum problema de ordem individual ou coletiva, deveriam reportá-lo à monitora do curso. Era recomendado às estudantes que trouxessem apenas seus objetos e roupas de uso pessoal, pois o curso fornecia toda roupa de cama e toalhas de banho e rosto. Já o material escolar, como livros, cadernos, lápis, tinta etc., tinha que ser adquirido por conta das alunas, durante o curso.

Magistério rural nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais Brasileiras

A formação das professoras nos Centros de Habilitação de Professoras Rurais brasileiras tinha como objetivo repassar ensinamentos e práticas que as habilitassem a atender os meios e modos da vida nas comunidades rurais. O foco era fixar as populações rurais ao meio, a partir de uma conduta de autêntica líder, com renovação de hábitos e costumes, com o escopo de “[...] transformar ambientes tristes e isolados em comunidades dinâmicas e felizes [...]” (Arreguy, 1957, p. 9).

Como visto, reconhecia-se que era relevante a educação no meio rural, mas também havia um preconceito atrelado nesta intenção, que remetia à renovação de hábitos e costumes do meio rural por considerá-lo um ambiente retrógrado.

Nesse sentido, a proposta de desenvolvimento do meio rural voltava-se para a melhoria das condições de vida da população, mostrando necessário proporcionar padrões de vida ditos modernos e civilizados dos meios urbanos. Nesse contexto, surgiu o que Wiliam Soto (2002, p. 131) nomeou de ideologia urbana, associada à ideia de progresso e industrialização a todos os espaços econômicos e sociais, principalmente no meio rural. A ideologia rural estava associada à ideia de atraso: “[...] em consequência disso, o progresso do campo estaria dado por ações externas e o agrário seria considerado como um problema se tanto as cidades como a indústria fossem afetadas por seu atraso [...]”.

Nesse período, havia inúmeros relatos de representações da mulher e do homem rurais como sujeitos simples, acostumados com a dita penúria de viver naquele meio. Alguns textos que circulavam na época ajudaram a elucidar o conjunto de representações que se tinha sobre as comunidades rurais, a exemplo da obra de Monteiro Lobato (2012), no conto *Urupês*, que reforçava a ideia do homem e da mulher rural como caipiras e indolentes.

[...] O mobiliário cerebral de Jeca, à parte o suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, o gancho de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de ideias: são as noções práticas da vida, que recebeu do pai e sem mudança transmitirá aos filhos. O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem noção sequer do país em que vive. Sabe que o mundo é grande [...] (Lobato, 2012, p. 19-20).

Evidencio, portanto, o retrato crítico que se fazia na época com relação à falta de educação e cultura nas comunidades rurais. As descrições dos moradores do meio rural os retratavam como pessoas ignorantes, supersticiosas e que viviam em condições precárias.

Para Sônia Regina de Mendonça (1997), a representação do meio rural se mostrava contraditória. Se por um lado, o meio rural era visto como um lugar positivo, simples e bucólico, por outro lado, o camponês era associado à ignorância, ao atraso, à doença e à rusticidade. Isso criava a ideia de que o meio rural seria bom, mas que a mulher e o homem rural precisariam ser regenerados. Quer dizer, o Jeca Tatu era um

símbolo que dificultava a modernização e o progresso do país. Essa representação contraditória teve uma série de implicações, contribuindo para a perpetuação dos estereótipos sobre o meio rural e seus habitantes.

Em consideração ao que foi discutido, percebeu-se a orientação de um trabalho docente com vistas a levar o desenvolvimento ao meio rural. Assim, a professora rural deveria atuar como uma liderança na comunidade e desempenhar inúmeras tarefas, além das atividades pedagógicas escolares, visando a modificação dos hábitos e costumes nas comunidades rurais.

O quadro abaixo demonstrou as disciplinas que integravam o curso de habilitação das professoras rurais, fundadas por processos pedagógicos ativos em três períodos (Arreguy, 1957).

Quadro 3 – Programa de formação de professoras rurais brasileiras nos Centros de Habilitação

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º período (duração de 10 meses – 250 dias)	Linguagem; Aritmética e Geometria; Geometria; Geo-História; Ciências Físicas e Naturais; Desenho e Artes Aplicadas; Recreação, Canto, Música; Atividades Agrícolas (Noções de Agricultura); Educação para a Saúde (inclusive Educação Física como atividade); Educação para o lar.
2º período (duração de 5 meses – 125 dias)	Linguagem e sua metodologia; Cálculo e sua metodologia; Metodologia da Geo-História; Metodologia das Ciências Físicas e Naturais; Princípios Gerais de Educação e Aprendizagem na Escola (Psicologia, Pedagogia, Sociologia); Educação para a Democracia na Escola (pelas instituições escolares e para escolares).
3º período, (duração de 3 meses – 75 dias)	Organização e Administração escolar (inclusive escrituração); Prática de Ensino; Preparação de material didático; Educação para a Democracia (na comunidade); Clube Escolar.

Fonte: Arreguy (1957, p. 73)⁴.

⁴ Adaptado pela autora (2023).

As disciplinas que integravam o curso de formação demonstraram uma base de domínio prático. A parte teórica ocorria em função do programa básico, que incluía matérias fundamentais do programa de formação escolar primário, e da manutenção e administração escolar e extensão educativa à comunidade. No 1º e 2º períodos, eram feitas revisões e ministradas as primeiras noções dos temas que integravam o programa de formação, e no 3º período, as atividades teóricas e práticas intensificavam-se, principalmente as relacionadas com o magistério.

Como se vê, além das disciplinas que habilitariam as professoras ao ensino pedagógico, contemplavam-se conhecimentos e habilidades às práticas sanitárias e agrícolas. Além disso, era necessário que, durante estas atividades, as estudantes desenvolvessem a capacidade de liderança. A defesa da formação da professora rural com a missão de atuar como uma liderança na comunidade indicava a carga de trabalho excessiva às professoras rurais. Isto porque, além dos conhecimentos referentes às matérias fundamentais da escola primária e ao aprendizado sobre como ensiná-las às comunidades rurais, desenvolviam, ainda, a título de ser uma complementação indispensável na formação profissional, uma intensa atividade agrícola e a aprendizagem de trabalhos manuais, corte e costura, além de ensinamentos sobre primeiros socorros, enfermagem, puericultura e economia doméstica.

Nessa perspectiva, aponto que, dentre outros elementos que constituíram a formação de professoras rurais, foram evidentes aspectos como: a formação moral, a aprendizagem de hábitos e valores fisiológicos, decorrentes de uma política higienista da época, a formação da mulher voltada para o âmbito doméstico. Também destaco práticas referentes à educação para a democracia, com desenvolvimento cultural e cívico.

Nos Programas de Aritmética e Geografia, tinha-se como objetivo repassar às estudantes hábitos considerados fundamentais da disciplina. Elas deveriam ensinar os porquês, formando o hábito de conferir o trabalho antes de dá-lo como pronto. O ensino devia ser pormenorizado e particionado e não deveriam avançar na lição se houvesse dúvidas anteriores; era preciso exigir exatidão para depois a velocidade; exigir método, depois a ordem, clareza e asseio nos trabalhos (Arreguy, 1962).

Diante do que foi exposto, aponto que estas disciplinas visavam a um ensino detalhado, com uso de método e velocidade, de modo a inculcar hábitos e habilidades junto às professoras rurais. Assim, exigia-se das estudantes a exatidão na execução das tarefas, o que ajudaria no desenvolvimento de habilidades, a desenvolver um plano de trabalho e a segui-lo, produzindo trabalhos bem-feitos, ou seja, o enfoque era direcionado ao desenvolvimento de habilidades e não a um ensino pedagógico.

Na disciplina de Geografia, as alunas tinham que fazer uma observação direta sobre os fenômenos da natureza, por exemplo, como ocorria o movimento do sol no início e decorrer do dia; os detalhes sobre o fenômeno da chuva; os aspectos do céu etc. Também eram realizados exercícios de direção e sentido de orientação em relação à nascente e ao poente (Arreguy, 1962). Como percebido, infere-se que a observação direta dos fenômenos da natureza proporcionado nas aulas de Geografia permitiria que as estudantes experimentassem novas experiências por si mesmas, trazendo uma compreensão mais profunda da matéria.

Os Programas de História e Educação Cívica contemplavam o estudo da história local, estadual e brasileira, com ênfase nas grandes obras em âmbito estadual, nacional e regional, incluindo a escola e a localidade. Nos Programas de Educação Moral, Social, Cívica e Religiosa, tinha-se como objetivo, “[...] cultivar, exercitar, desenvolver, fortificar e polir tôdas as faculdades psíquicas, intelectuais, morais e religiosas que constituem para o educando a natureza e a dignidade humana [...]” (Arreguy, 1962, p. 206). A partir destes Programas, percebia-se a intenção de direcionar e inculcar o pensamento do homem e da mulher rural em exercitar novos valores na comunidade rural.

Nos Programas de Ciências Físicas e Naturais, cabia às futuras estudantes aprenderem sobre as plantas e suas diversas finalidades, as plantas nocivas, tóxicas, as ervas daninhas e parasitas e as plantas destinadas à saúde, economia, ornamentação, as plantas alimentares e medicinais, as cultivadas para fins agropecuários, agrícolas, industriais e florestais (Arreguy, 1962). Nesse sentido, a disciplina permitia que as estudantes tivessem maior consciência não só do consumo, mas também da reutilização e preservação dos recursos do meio rural.

Os Programas de Agricultura focavam as habilidades relativas à horticultura, jardinagem, plantas em vasos e fruticultura, principalmente nas práticas de campo. Eram desenvolvidas a compreensão relativa às culturas de hortaliças e plantas ornamentais, cuidados com plantas frutíferas e culturas de milho, feijão, mandioca. Também procurava-se desenvolver o interesse pelas atividades agrícolas, favorecendo atitudes convenientes para o preparo de um terreno para horta escolar ou caseira; a escolha do terreno para um jardim escolar ou caseiro; aspectos relacionados ao solo, preparação e aplicação de adubos orgânicos e inorgânicos, sementes e viveiros, tratos culturais em hortas e jardins; plantio de mudas frutíferas, sempre direcionados aos conhecimentos científicos em substituição aos conhecimentos empíricos (Arreguy, 1962).

Por meio das atividades desenvolvidas no Programa de Agricultura, seria promovido o hábito nas estudantes não só para cultivarem verduras e legumes, o que proporcionaria uma alimentação mais equilibrada e saudável, como também diminuiria as despesas no orçamento familiar, já que as mulheres iriam aprender a produzir os produtos para o consumo próprio.

Nos Programas de Socorro e Urgência, eram estudados acidentes como afogamento, queimaduras, fraturas e ferimentos, picadas de insetos peçonhentos, como cobras e escorpiões, picadas de abelhas e marimbondos, aranhas, serpentes. Em Noções de Enfermagem, eram repassadas a administração de medicamentos por via oral, intramuscular, endovenosa e subcutânea, curativos, meios de esterilização, cuidados com doentes acamados e organização de Farmácia Escolar. Também eram estudadas noções de puericultura, que incluíam doenças mais recorrentes na primeira infância, os exames periódicos necessários para o desenvolvimento da criança, brinquedos, dentição e formação de hábitos da criança (Arreguy, 1962).

Nos Programas de Educação Física, eram desenvolvidos exercícios e ginástica de forma a conduzir hábitos mais saudáveis e que impactassem a saúde da população, produzindo efeitos nos sistemas respiratório, excretório, muscular e nervoso. As ginásticas incluíam jogos, corridas, força, exercícios coletivos e de mobilidade, entre outros. Os Programas de Recreação, vistos como uma necessidade no meio rural tão importante como o trabalho para o adulto, exerciam um papel fundamental na adaptação da criança ao meio social. A recreação devia ser proporcionada, estimulada e orientada de acordo com a idade para que a criança aprendesse a finalidade do brinquedo. Era uma prática que desenvolveria suas habilidades físicas, morais e intelectuais, “[...] qualquer que seja a idade, o sexo, a ocupação ou condição social de uma pessoa, sempre haverá oportunidade para a realização de um programa recreativo [...]” (Arreguy, 1962).

As avaliações ocorriam por provas objetivas, aplicação prática de métodos e técnicas; relatório e notas conceituais, considerando elementos profissionais e pessoais. As estudantes tinham que ter 50% de aproveitamento em cada disciplina e 60% de aproveitamento nas três disciplinas somadas. Às que não tinham o aproveitamento mínimo não era assegurada a continuidade no estágio, salvo em casos especiais a juízo da direção (Arreguy, 1962).

Na rotina diária do Centro de Habilitação, eram padronizadas as aulas semanais, no 1º e 2º períodos, com matérias básicas como Linguagem, com seis aulas semanais; Cálculo, com seis aulas semanais; Geo-História, com quatro aulas semanais; Ciências Físicas e Naturais, com três aulas semanais. No 1º período, Desenho, com

duas horas semanais; Canto e Música, com uma hora semanal; Educação Física e Recreação, com duas horas semanais. No 2º período, Psicologia, com três horas semanais; Pedagogia, com três horas semanais; Sociologia, com duas horas semanais. No terceiro período: Organização e Administração Escolar, com duas horas semanais; Prática de Ensino Educação de Base, com três aulas semanais (Arreguy, 1962). O ensino prático era preferencialmente organizado pelos grupos de alunas orientadas pelas professoras do curso e eram desenvolvidos nos estágios, como detalhado no subitem a seguir.

Estágio e Experiência no Magistério Rural

Durante a formação de professoras rurais brasileiras, era necessário que realizassem estágio prático, com o objetivo de saberem a dinâmica de funcionamento de uma escola rural. A experiência do estágio ocorria na escola rural para aplicação de métodos, na qual eram desenvolvidas todas as fases educativas, tanto no setor do ensino, como nas instituições escolares.

Era necessário que as estudantes desenvolvessem observações necessárias para definir e realizar experimentos que testassem as ideias sugeridas. Nesse sentido, com a experiência do estágio, esperava-se que as professoras ganhassem mais segurança ao exercer o magistério quando fossem habilitadas à referida função. Acreditava-se, assim, que poderiam “[...] efetuar um trabalho mais condizente e produtivo naquele meio, baseado no que aprenderam no Centro e nas experiências que viveram na escola de aplicação” (Arreguy, 1957, p. 47).

Na Escola Rural para aplicação de métodos, as atividades desenvolvidas pelas estudantes possibilitariam que debatessem com a equipe de professoras as demandas da realidade da região. Funcionavam como Instituições Auxiliares: clube escolar, escola primária rural e centro social da comunidade, organizados de acordo com as condições regionais. Junto à Escola Rural funcionavam as instituições escolares, que incluíam: Clube Escolar, Associação de Pais e Mestres e Centro Social de Comunidades (Arreguy, 1957).

Em cada uma dessas instituições, com período estipulado de duas horas diárias de atividades, as professoras rurais deveriam conduzir práticas específicas. A diversidade nos trabalhos desenvolvidos pelas professoras possibilitava conciliar interesses coletivos e individuais da comunidade rural, pois, cada frente de ação estava organizada de acordo com a faixa etária e o interesse pessoal e coletivo. As atividades

de recreação eram realizadas à noite, em jogos de salão, teatro escolar e de fantoches (Arreguy, 1957).

As atividades de formação das professoras rurais eram intercaladas com horários das refeições, recreação e descanso, de modo que as estudantes eram mantidas ocupadas o tempo todo. Segundo Faria Filho (2000), para se cumprir um horário determinado, em que se contam os minutos, e distribuir as disciplinas pelos dias da semana, durante o curso, são necessários instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares.

A lógica na organização das instituições auxiliares, integrada com os interesses pessoais e coletivos, facilitava não só o trabalho das professoras rurais que iriam atuar na comunidade, como também possibilitava que a maioria dos habitantes rurais se envolvessem nas atividades, pois tinham algum interesse na execução do projeto.

O Clube Escolar era uma instituição de caráter educacional e social, constituída e dirigida pelas alunas e supervisionada pela diretora, em que se desenvolviam determinadas práticas junto da comunidade rural. No Clube, o estágio de observação e orientação era desenvolvido pelas estudantes, centralizado em instituições como: Pelotão de Saúde, Atividades Agrícolas, Associações de ex-alunos, entre outros. Na Associação de ex-alunos, a observação visava articular práticas para vincular e interessar os ex-alunos nos trabalhos da escola; na Associação de pais e mestres, a observação intencionava propor práticas que buscassem apoio e colaboração dos pais para todas as atividades que as escolas promovessem (Lourenço Filho, F., 1955).

A exemplo das tarefas de manutenção do centro de formação, os grupos de trabalho também eram organizados com as alunas. A divisão de tarefas obedecia ao rodízio semanal de estudos, o que possibilitava que todas as alunas vivenciassem as práticas do projeto a elas atribuídas.

No Clube Escolar, a ênfase era para as atividades práticas ligadas aos programas de formação: educação para o Lar (trabalhos manuais, corte e costura e culinária); educação para a saúde, agricultura e recreação. No Clube das mães, a partir da observação, as estudantes desenvolviam projetos de corte e costura, bordado, aproveitamento de matéria-prima regional, arranjo e melhoria do lar, indústrias rurais e difusão de conhecimentos sobre puericultura, higiene pessoal, higiene de alimentação, higiene de habitação, valor de alimentos, noções de enfermagem e socorros de urgência (Lourenço Filho, F., 1955).

No Clube feminino, as estudantes desenvolviam ações direcionadas às moças da comunidade. O estágio incluía a observação e a orientação dos trabalhos como

debates sobre os problemas da comunidade; difusão da necessidade da organização do Centro Social de Comunidade para melhor solução dos problemas encontrados; encaminhamentos de projetos de economia doméstica; arranjo e melhoria do lar, como decoração interior e exterior da casa, construção de móveis rústicos e aproveitamento racional do espaço útil, corte e costura. Também eram incluídas as discussões sobre higiene em âmbito pessoal, de habitação e alimentação, valor nutricional dos alimentos, cuidados e alimentação dos recém-nascidos, técnicos racionais agropecuários, noções de enfermagem e socorros de urgência (Lourenço Filho, F., 1955).

Assim como a escola, o Centro de Habilitação exercia um papel relevante como instituição capaz de atuar no processo de disciplinarização da sociedade, ao enquadrar as professoras rurais, normatizar o tempo e produzir pessoas autocontroladas. O tempo em que as professoras rurais realizavam ações pedagógicas, junto às mulheres das comunidades rurais, seria usado para inculcar novos hábitos e costumes naquele meio, a exemplo das práticas de higiene, manuseio dos alimentos, entre outros.

As estudantes, ao executarem os projetos junto à comunidade, realizavam atividades relacionadas ao meio rural, como horticultura, criação de pequenos animais, indústrias rurais, carpintaria, economia doméstica, jogos de salão, canto folclórico e orfeônico, pelotão de saúde. Era a ocasião também em que difundiam os conhecimentos sobre higiene pessoal, higiene da alimentação, higiene da habitação, valor dos alimentos, cuidados com os recém-nascidos, noções de enfermagem e socorros de urgência, entre outros (Lourenço Filho, F., 1955).

Na execução desses projetos, as instituições auxiliares atuavam como um centro permanente de ação, sem a participação exclusiva de determinado grupo, mas contando com toda a coletividade. Por isso, a divisão era feita por frentes de trabalho, a fim de suscitar o envolvimento da comunidade e a socialização da forma mais ampla possível em diferentes assuntos de âmbito doméstico, como alimentação, moradia, higiene, corte e costura, ou de âmbito rural, cuidados no manejo do solo, agricultura, construção de hortas, entre outros.

Além da programação prática e dos estágios de observação, havia a oportunidade de as estudantes consultarem arquivos e bibliotecas, acompanhar a organização e confecção de jornais, murais, assistir às fases e preparar uma sessão festiva, participar de uma reunião de planejamento semanal com a equipe docente, colaborar em programas de recreação dirigida, acompanhar os trabalhos de monitoria, entre outras atividades (Arreguy, 1957).

Essa parte prática dos estudos era fundamentada no princípio pedagógico de aprender-fazendo, ocasião em que as estudantes aperfeiçoavam as técnicas para depois transmiti-las nas suas comunidades rurais de origem. A apreensão das técnicas incluía aspectos pedagógicos, mas também referentes à higiene rural, puericultura, enfermagem, arte, culinária e economia doméstica, “[...] recomenda-se a adoção de métodos ativos, em que o aluno aprenda a fazer fazendo; em todos os trabalhos escolares, devem predominar os interesses e as ocupações da região [...]” (Lourenço Filho, M., 1953, p. 76).

Como a professora rural estava, praticamente, à frente de quase todas essas atividades, era de extrema relevância que tivesse, além dos conhecimentos pedagógicos para o ensino básico da leitura e escrita, aspectos relacionados à convivência comunitária, social e com as lides rurais. A professora rural deveria atuar, portanto, como uma verdadeira líder comunitária, conhecedora de saberes pedagógicos, mas também de técnicas agrícolas e sanitárias.

Como demonstrado, a formação das professoras rurais incluía aspectos relacionados à convivência em sociedade, à reorganização e à reconstrução da experiência. Assim, pode-se afirmar que, no programa de formação das professoras rurais, constavam trabalhos agrícolas relacionados às atividades de economia doméstica, além de outros trabalhos manuais. Isso constituiu uma formação em direção ao ensino de técnicas que promovessem a mudança de hábitos e cultura e que auxiliassem na propulsão de métodos mais produtivos na comunidade rural. Dessa forma, não houve uma educação emancipatória, uma vez que a escola foi considerada como um fim que influenciava moral e mentalmente suas estudantes. A observação direta dos fatos e fenômenos incidia, portanto, sobre os princípios pedagógicos de que a motivação deveria partir do próximo, por isso, o desenvolvimento das unidades de trabalho pela professora rural ocorria nos centros de interesses, projetos ou equipe.

Muitas dessas práticas na formação das professoras rurais eram realizadas nas comunidades e aconteciam nas semanas ruralistas, em cursos com finalidades de melhoramento das práticas agrícolas ou ainda por meio das Missões Rurais. Assim, para alcançar seu objetivo principal de modificar a forma de ser da comunidade, as principais atividades eram desenvolvidas em congressos, conferências, seminários, campanhas educativas, entre outros. Além disso, havia diferentes tipos de missões que, além das rurais, se estendiam inclusive para as “[...] missões fluviais, litorâneas e urbanas [...]” (Rios, 1955, p. 140).

Essas atividades, como a Semana Ruralista, por exemplo, tinham “[...] o propósito de atender aos problemas da agricultura com suas complexas repercussões

de ordem social, econômica, sanitária, educacional sobre a vida das populações rurais brasileiras [...]” (Arreguy, 1958, p. 145).

Nas semanas ruralistas, era incentivada a criação de clubes, entre eles, o clube de mães, que era proposto para ser efetivado nas escolas, nas comunidades rurais, com finalidade de criar uma consciência materna, com o intuito de “[...] Educação para a Maternidade, através dos programas de atividades práticas. Sob o nome de ‘Clubes de Mães’, ‘de Mãezinhas’, de ‘Noivas’ [...]” (Ramos, 1955, p. 123). Além de estimular a consciência materna, os Clubes de Mães compreendiam outras finalidades como replicar os conhecimentos apreendidos às mães que não podiam ir ao Clube, bem como influenciar a modificação de hábitos que determinavam mortes de crianças menores de um ano (Ramos, 1955).

Por trás da finalidade de educar, havia o claro desígnio de influenciar a comunidade. A exemplo do plano desenvolvido pela equipe de Missão Rural de Cruz das Almas, Bahia, em uma das reuniões mensais com as moças e mulheres da comunidade, foi observado que “[...] os educadores de base têm sabido explorar, também em benefício da Educação para a Maternidade, os sentimentos estéticos da nossa gente [...]” (Ramos, 1955, p. 124). Do Clube de Mães, capitaneado por professoras rurais, participavam jovens mulheres e senhoras da comunidade, como podemos visualizar a seguir.

Figura 5 – Reunião de Professoras e Equipe da Missão Rural



Fonte: CNER (1955, p. 134).

A figura acima mostra uma turma de professoras com a equipe da Missão Rural, no Clube de Mães do Vale do Apodi, estado do Rio Grande do Norte. Nela é possível ver um grupo de professoras em reunião com a equipe da Missão Rural. As professoras que participam da Missão Rural estão uniformizadas com vestidos de manga comprida, sem decote e com um comprimento abaixo dos joelhos, o que demonstrava uma padronização de se vestir. Também foi possível observar, a partir da imagem, que as professoras mantinham posturas sóbrias, o que era um dos requisitos inatos para o cargo.

Ao final de uma atividade avaliativa naquela Missão Rural, uma das participantes descreveu: “[...] a tesoura já está aí; Quê o álcool, vá buscar; não se corta mais umbigo com tesoura sem queimar. [...]” (Ramos, 1955, p. 124). Como pode ser compreendido a partir da informação destacada, as atividades extensionistas desenvolvidas pelas professoras rurais nas Missões Rurais contribuíram para disseminar práticas sanitárias, de prevenção e cuidado com saúde, ou seja, para a formação de práticas populares de saúde mais adequadas no cuidado com as crianças e outros integrantes da comunidade. Como evidenciado no relato descrito por uma das participantes do curso, houve uma melhor compreensão a respeito da utilização de equipamentos higienizados no corte de umbigos, como a tesoura.

Outro exemplo dessas ações das professoras nas Missões Rurais foi incentivar o cuidado com as instalações rurais. Tal cuidado constituiu uma das formas de atribuir à população rural a responsabilidade pelos desafios e políticas de saúde pública, às quais o governo brasileiro não atendia. A exemplo, há a doença de Chagas que, ainda em meados de 2023, está presente em significativa parte da população brasileira.

Casas de pau a pique, trincadas em seu barreado, descascadas deste muitas vezes, ostentando orifícios que se aprofundam através do ripamento e aí, escuros, úmidos, dão agasalho propício, a insetos e (quantas vezes!) a transmissores de moléstia, como temos visto, por exemplo, com “barbeiro”, transmissor da moléstia de Chagas. Telhados de palhas e chão de terra batido. Insuficiência de janelas ou ausência total das mesmas, etc. (Conceição, 1958, p. 116).

A citação acima descreveu a realidade de algumas habitações, demonstrando como o barbeiro era encontrado nas residências. Nos cursos de formação de professoras rurais, um dos objetivos era a modificação da cultura do homem e da mulher rural, pois, “[...] se essa linha de pensamento tivesse sido mais bem considerada, a população do

campo teria, efetivamente, o espaço de participação ampliado para determinar suas próprias mudanças, dentro da lógica dessa cultura [...]” (Barreiro, 2010, p. 108).

Ao concluírem o curso, as estudantes recebiam um certificado de habilitação. Depois de formadas, poderiam trabalhar nas escolas nas quais já atuavam, ou em outras, com uma compreensão mais ampla da relevância das suas atividades e do seu papel como professoras rurais, representando uma liderança junto às comunidades camponesas (Conceição, 1955).

Os programas de ensino, portanto, apresentavam às estudantes noções básicas como o incentivo em cultivar uma horta para consumo de verduras, além de outras formações, como aprender a confeccionar uma roupa, e outras mudanças de hábitos que promoveriam o desenvolvimento do meio rural.

Para Barreiro (2010), os cursos na CNER repetiram fórmulas tradicionais de dominação, já que não trouxeram à tona os mecanismos verdadeiros da problemática rural. Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do meio rural nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas.

Magistério: Profissão Feminina ou Submissão da Mulher?

Dentre os desafios que rondavam a formação de professoras rurais, havia três perfis que retratavam as professoras no cenário rural brasileiro: a) a professora rural formada nas Escolas Normais Urbanas; b) a professora leiga (quase 50%) sem preparo para atuar no meio rural; c) a professora urbana recém-formada que tinha o desgosto de trabalhar no meio rural (Lourenço Filho, F., 1954).

Lourenço Filho, F. (1954), ao tratar do perfil de professora formada na escola normal, afirma que a maioria, quando ia para o meio rural, chegava na comunidade, licenciava-se e era substituída por professoras interinas. Estas, por sua vez, não ousavam no ensino e contentavam-se em transmitir o mínimo de conhecimentos aos estudantes, não se importando com as aspirações, problemas, nem com o desejo de melhoria daquele ambiente. Elas justificavam essa inércia e contentamento pela descontinuidade de suas ações quando a professora licenciada retornasse às atividades escolares.

Por sua vez, a presença maciça de professoras leigas no ensino rural justificava-se pelo fato de que a maioria dos estados e municípios não dispunha de dotações orçamentárias necessárias para pagar todas as professoras formadas nas

escolas normais. Isso fazia com que recorressem à contratação de professoras leigas, por ser uma mão de obra mais barata.

Já uma terceira situação, na visão de Lourenço Filho, F. (1954), era resultado e consequência da primeira, uma vez que as professoras se deslocavam para o meio rural para ali exercerem a profissão por não encontrar trabalho no meio urbano ou porque seria necessário adquirir experiência no magistério, que seria possível naqueles lugares remotos. Contudo, ao se dirigirem para as escolas rurais, não se adaptavam ou se entristeciam com a situação, desejando retomar o ofício nas escolas urbanas.

Dessa forma, as comunidades rurais contavam com a professora formada na escola normal, que, salvo raríssimas exceções, não se adaptava ao meio rural. Já as professoras ditas leigas eram da região, mas não tinham o preparo especializado, “[...] as leigas têm vontade, coitadas, mas lhes falta a capacidade; quanto às normalistas, estão no meio rural porque não conseguiram ficar na cidade, que é o seu ideal [...]” (Souza, 1956, p. 88).

Além do perfil de professoras rurais não estar condizente com o meio rural, Sá Telles (1954) mencionou a inércia dos gestores municipais em preparar e treinar suficientemente as professoras frente à realidade rural como um fator decisivo em muitos casos. Na maioria das vezes, os gestores, para conter os gastos públicos, preferiam contratar as professoras leigas porque era menos oneroso aos cofres públicos.

Apesar desse discurso recorrente, as remunerações destinadas às professoras formadas em escolas normais eram ínfimas. No Primeiro Congresso Nacional de Professores, realizado em Salvador, no estado da Bahia, representantes de diversos estados situaram o problema da retribuição financeira e recomendaram a fixação de um padrão inicial para a carreira do magistério rural. Além disso, solicitavam a previsão de adicionais nos salários das professoras, considerando o tempo de serviço trabalhado em áreas rurais. Essas iniciativas, de acordo com Telles (1954), serviriam para dignificar e valorizar o trabalho das professoras frente às comunidades rurais.

Diante dos desafios na formação do magistério rural, coube pontuar que, historicamente, o magistério se constituiu como uma profissão eminentemente feminina, atribuindo às mulheres a responsabilidade pelos cuidados domésticos e pela educação das crianças. Isso remeteu, portanto, à relevância de destacar algumas reflexões de gênero, embora, no período do estudo, ainda não tivesse sido usada essa categoria.

O termo “gênero” remete aos papéis sociais atribuídos ao homem e à mulher e não à distinção sexual entre a fêmea e o macho. Para Louro (2011, p. 478), gênero seria “[...] uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e

determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam) [...]”.

Para Silvia Cristina Yannoulas (2001, p. 500), a categoria gênero refere-se “[...] ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres. Em outras palavras, o gênero é o modo como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre homens e mulheres [...]”.

Sob o ponto de vista das autoras, pode-se dizer que a categoria gênero se relacionou à forma como as diferenças sociais foram retratadas em uma determinada sociedade, em um determinado contexto, em um determinado grupo, ou como elas seriam refletidas nas práticas sociais e integradas no processo histórico. Portanto, não seria ligada às diferenças biológicas entre o sexo feminino e o masculino, mas se relacionaria principalmente à construção histórica e cultural sobre os atributos biológicos.

Nesse sentido, ao considerar o discurso sobre a relevância da educação para a modernização do país, as concepções e formas de educação das mulheres se estabeleceram atravessadas por divisões e diferenças entre homens e mulheres. Assim, a partir das últimas décadas do século XIX, apontou-se a necessidade da educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. Entretanto, “[...] as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas [...]” (Louro, 2020, p. 446). Ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes doses pequenas ou menores de instrução, o que garantiria que os mesmos homens e grupos sociais permanecessem em suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade.

Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993) enfatizaram que, em uma mesma sociedade e em contextos históricos diferenciados, houve diferentes construções de gênero sobre a mulher e o homem que se fizeram de acordo com outros modelos, ideais, imagens em relação às classes, raças, religiões, entre outros.

No Brasil, ainda que estivesse formalizada a separação da Igreja católica, permanecia a concepção de que a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. O magistério transformou-se em um trabalho de mulher, uma das primeiras atividades remuneradas que as mulheres puderam exercer, considerada como uma profissão apta ao perfil feminino. Louro (2018) cita duas inspirações que corroboraram para que a profissão do magistério estivesse associada à extensão da maternidade e pureza: uma de ordem religiosa e a outra atrelada ao positivismo-cientificismo.

A ordem religiosa católica associava as mulheres à imagem da Virgem Maria com sua sagrada missão da maternidade e a manutenção da pureza feminina, o que refletiu um ideal de mulher recatada, com pudor e moral ilibada e que estivesse apta a sacrifícios e fosse educadora das suas filhas e filhos. A ordem do positivismo-cientificismo também associava as mulheres à maternidade e à pureza, mas por um viés diferente, pois acreditava que as mulheres eram naturalmente aptas para cuidar de outras pessoas e para desempenhar tarefas repetitivas e pouco desafiadoras. Essa visão era baseada em estereótipos sobre a natureza feminina, que eram usados para justificar a desigualdade entre homens e mulheres (Louro, 2018).

É importante lembrar que no Brasil, como em muitas outras sociedades, o magistério foi inicialmente ocupado por homens, que acabaram abandonando a profissão para se dedicar a outras atividades mais lucrativas. Esse fato pode estar relacionado ao processo de urbanização e industrialização, que levou a uma maior demanda por mão de obra qualificada em outros setores da economia. Com a saída dos homens, legitimava-se a entrada das mulheres nas salas de aula, um movimento que deu origem a uma feminização do magistério. Contudo, esse processo não se deu sem resistências, “[...] para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ a educação das crianças [...]” (Louro, 2018, p. 449).

Outro fator que contribuiu para a feminização do magistério pode ser compreendido como resultante de uma maior intervenção e controle do Estado sobre a docência, que, articulado sobre múltiplos fatores, poderia determinar conteúdos e níveis de ensino, horários, livros e salários (Louro, 2018).

Nesse contexto, começaram a ser firmados entre o governo federal inúmeros acordos e parcerias com organismos internacionais, como os Estados Unidos e a UNESCO. Sob o discurso de garantir o desenvolvimento aos países da América Latina, a exemplo do Brasil, camuflou-se a real intenção: implantar no Brasil um projeto educacional liberal, pautado em questões econômicas do capitalismo internacional.

Inúmeros instrumentos foram colocados em prática para garantir o projeto idealizado, como as práticas de extensão rural e Desenvolvimento de Comunidade no Brasil. A primeira dessas foi a Missão Rural de Itaperuna e continuou com a CNER a partir das experiências de educação fundamental desenvolvidas pela CREFAL (2023), que contou inclusive com o envio de professoras e técnicos brasileiros para o México. Conforme abordado na seção anterior, suas ações visaram às mudanças de hábitos e costumes da mulher e do homem rural.

Avalio, portanto, que ações propostas na formação de professoras rurais no Brasil não consideraram o contexto cultural rural brasileiro. Ficaram restritas a uma cultura urbana, voltada aos incentivos de créditos rurais e insumos agrícolas, decorrentes dos inúmeros acordos internacionais feitos entre o governo federal e, especialmente, os Estados Unidos da América.

Nesse processo, o governo federal defendeu que a educação garantiria o desenvolvimento do meio rural. Às professoras restou a orientação de uma formação que atuasse junto à comunidade rural nas mudanças de seus costumes e hábitos, mais propriamente voltada a habilidades e conhecimentos em técnicas agrícolas e sanitárias do que propriamente a uma formação pedagógica.

Igualmente, se, por um lado, o governo federal brasileiro fomentava o magistério rural com a criação de escolas normais rurais e Centros de Habilitação de Professoras Rurais, de outro, a OEA, a UNESCO e as agências norte-americanas ditavam a forma como deveria ser a formação das professoras normalistas rurais nessas instituições e na reorganização do sistema educativo para garantir o progresso de um país em desenvolvimento.

3

MAGISTÉRIO RURAL NAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS BRASILEIRAS

O Curso de Magistério de Economia Rural nas escolas técnicas integrou um contexto marcado, em termos econômicos, sociais, políticos, entre outros, pela implementação de políticas públicas em nome da modernização e desenvolvimento. Outro fator estratégico desse contexto ligou-se ao que Louro e Mayer (1993) chamaram de “vocacionalismo”, um movimento que visou contemplar as diferenças sexuais nas escolas de segundo grau, instituiu o nome genérico de “economia doméstica” e passou a ser considerado como o equivalente feminino do ensino masculino.

Muitos educadores – a maioria homens – tinham dificuldades em aceitar a educação das mulheres para qualquer atividade que representasse o afastamento de suas famílias, reafirmando a ideia de que a ocupação mais apropriada para elas era cuidar de seus filhos e de seus lares (Louro; Mayer, 1993).

Durante muitos anos, o papel da família e da mulher rural ganharam destaque no cenário nacional e foram inseridos no discurso de modernização e desenvolvimento dos governantes brasileiros com a retórica em defesa da renovação de ensino e adoção de teorias pedagógicas baseadas em ideias liberais. Entretanto, não oportunizou uma igualdade no que concerniu à educação ofertada às mulheres. O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, como apontou Ferreira (2012, p. 124), visava “[...] formar a mulher para adquirir conhecimentos e, ao mesmo tempo, modificar comportamentos rotineiros e comuns no meio rural, por meio de transferência para a vida familiar desses conhecimentos [...]”. Ou seja, segundo a autora, as situações de aprendizagem não visavam a independência ou emancipação feminina, mas apenas prepará-las para as tarefas domésticas, explorando recursos e técnicas de trabalho no lar e nas propriedades rurais.

No ano de 1952, o Ministro da Agricultura brasileiro João Cleophas declarou que o Brasil vivia um “[...] momento de transição acentuado de um regime até então eminentemente agrário para uma urbanização industrializada, trazendo sérios desajustamentos à vida do país [...]”, o que requeria “[...] maior atenção para um trabalho educativo em conjunto com outros órgãos do Ministério em benefício das populações rurais [...]” (Cleophas, 1952, p. 165).

Foi nesse contexto que o Magistério Rural nas escolas técnicas federais brasileiras compôs um dos quadros de formação de professoras rurais no Brasil, compreendidos no período de 1954 a 1963. Como mencionado por Ferreira (2014), o Ministério da Agricultura criou o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, segundo os termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946), que delimitou as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Cabe esclarecer que o Curso Normal Rural, ofertado nas escolas técnicas federais, foi estabelecido a partir da promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), que possibilitou às mulheres o ingresso nos cursos técnicos agrícolas, a partir da disposição do artigo 9, parágrafo 2, “[...] os cursos agrícolas pedagógicos destinam-se à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. [...] 1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica [...]” (Brasil, 1946b).

Com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), ficou instituído o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica como um ramo do ensino brasileiro de 2º grau, técnico ou equivalente ao nível secundário ou médio. A lei orgânica estabeleceu que esses cursos seriam ofertados pelas escolas agrotécnicas e teriam como objetivo a formação de professoras para ministrar aulas nas disciplinas de educação doméstica, nível segundo grau. Após a conclusão dos cursos, expediam-se diplomas de licenciada em Economia Rural Doméstica.

À semelhança dos cursos normais rurais brasileiros, como já evidenciado na seção anterior, o Curso de Magistério Rural oferecido pelas escolas técnicas federais também encontrou fundamentos nas correntes que impulsionaram o desenvolvimento dos princípios de economia doméstica e em acordos firmados entre os governos dos Estados Unidos da América e do Brasil.

Nesse sentido, estudos de Ferreira (2014) evidenciaram que o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica teve como objetivo estimular e ampliar o intercâmbio de ideias e de processos pedagógicos¹ que pudessem promover a melhoria da educação rural. Assim, as escolas técnicas federais brasileiras, por meio da Secretaria de Agricultura e Veterinária – SEAV, vinculada ao Ministério da Agricultura, iniciaram a oferta do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, em 1954.

¹ De acordo com Ferreira (2012), para a execução de projetos similares no Brasil, foi prevista a cessão, por parte do Institute of Inter American Affairs, de um corpo de especialistas para sua implantação no meio rural brasileiro.

No quadro abaixo, apresentei o mapeamento das escolas técnicas federais que ofertaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica no Brasil, entre meados de 1954 a 1963.

Quadro 4 – Mapeamento das escolas de magistério em Economia Rural Doméstica

	NOME DA ESCOLA	CIDADE	ESTADO	REGIÃO
1	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio – São Paulo	Itaguaí	Rio de Janeiro	Sudeste
2	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”	Uberaba	Minas Gerais	Sudeste
3	Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica	Sousa	Paraíba	Nordeste
4	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”	Pelotas	Rio Grande do Sul	Sul
5	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco	Recife	Pernambuco	Nordeste

Fonte: Silva (1961, p. 26-27).

As cinco escolas técnicas federais brasileiras ofertaram o 2º ciclo, na modalidade de curso técnico agrícola, nível segundo grau, para a formação de professoras rurais em Economia Rural Doméstica: 1) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio – São Paulo, localizada na cidade de Itaguaí, Rio de Janeiro; 2) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”, localizada em Uberaba, Minas Gerais; 3) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, em Sousa, Paraíba; 4) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”, em Pelotas, Rio Grande do Sul; e 5) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco, em Recife. Destaco que as escolas que funcionaram em Recife e Pelotas foram nomeadas de acordo com o curso.

Além da divulgação da prova seletiva para o ingresso, bem como os incentivos financeiros decorrentes da finalização do curso, eram destaques as habilidades em desenvolver as mestrias domésticas. A oferta, data das inscrições para o processo seletivo, bem como os requisitos para o ingresso e outras explicações sobre o curso à população ocorriam por meio de jornais locais.

Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica – Instruções baixadas pelo Ministro da Agricultura. O ministro da Agricultura baixou portaria fixando as inscrições para o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, diretamente subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, destinado à formação de professores das disciplinas peculiares à nova modalidade de ensino agrícola, objetivando elevar as condições econômicas e sociais da mulher na vida rural [...] Para a inscrição no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, além de outros documentos, será exigido o certificado de conclusão do curso do 1º ciclo. (Curso [...], 1952, p. 5).

Para as inscrições nos exames, a candidata deveria apresentar as condições mínimas para o ingresso no Curso de Magistério Rural, conforme exigências previstas no art. 12 da Portaria expedida pelo Ministro da Agricultura João Cleophas, de nº 613, de 19 de junho de 1952, que exigia requerimento dirigido à Diretoria da Escola, acompanhando a apresentação de documentos com firma devidamente reconhecida: “[...] a) certificado de conclusão de um dos cursos de 1º ciclo: Mestria Agrícola, Normal, Ginásial, Comercial ou Industrial; b) certidão de idade; c) atestado de saúde; d) atestado de vacina [...]” (Brasil, 1952, p. 1).

Pelo exposto, percebeu-se que os requisitos para ingressar no curso de magistério rural eram bastante restritivos, já que muitas candidatas precisavam ter concluído o 2º grau ou ter ingressado no 1º ano colegial e precisavam adaptar o seu plano de estudos para aproveitamento e continuidade da sua formação. Ademais, esses requisitos demonstraram ser discriminatórios contra as mulheres que, na época, tinham menos oportunidades de educação do que os homens. Além disso, os requisitos eram bastante burocráticos e dificultavam o acesso ao curso para as mulheres que não podiam se encaixar nos padrões estabelecidos.

Às egressas do curso era expedido o diploma de Licenciada em Economia Rural Doméstica e poderiam se tornar orientadoras nos Cursos de Extensão e professora habilitada a lecionar disciplinas relacionadas ao ensino nas Escolas Primárias e nas Escolas de Ensino Agrícola (Ferreira, 2022). O quadro a seguir traz um inventário de matrículas e concluintes que frequentaram o Curso Normal Rural nessas escolas técnicas federais no período.

Quadro 5 – Cursos de Magistério Rural (1955-1959)

ANOS	NÚMERO DE CURSOS	MATRÍCULA		CONCLUINTES
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	
1955	4	54	15	14
1956	4	57	31	24
1957	5	90	54	53
1958	5	87	59	52
1959	5	87	58	57
TOTAL		375	217	200

Fonte: Silva (1961, p. 30).

A análise do quadro acima mostra que o quantitativo de matrículas das estudantes no curso, de 1955 a 1959, foi aumentando. Iniciou em 1955 com 54 matrículas e quatro escolas ofertantes e, no ano de 1959, havia 87 estudantes matriculadas nas cinco escolas ofertantes. Entretanto, no segundo ano, muitas estudantes não chegavam a efetivar suas matrículas.

Outra evidência apontada a partir do quantitativo de 200 professoras rurais formadas foi o número insignificante frente às necessidades de formação de professores para o meio rural no país no período em estudo.

Entre os motivos que poderiam justificar a desistência das alunas no curso, Ferreira (2014) apontou possíveis fatores: as estudantes se casavam e quase sempre deixavam de estudar; havia constantes alterações nos programa de formação e muitas não creditavam relevância ao ensino profissionalizante ou ao curso de magistério. A partir das justificativas apresentadas pela autora, pode-se apontar ainda outros fatores, como a falta de recursos financeiros, a falta de apoio familiar e a falta de motivação pessoal.

No Encontro de Economia Doméstica, realizado em 1960 na cidade do Rio de Janeiro, a professora de Economia Doméstica, Zail Gama Lima (1961), salientou que o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nível segundo grau, decorreu da necessidade de preparar mulheres para desempenharem os papéis de futuras mães, donas de casa e formação cidadã e valores da família. Conforme a autora, a formação das professoras estaria direcionada às múltiplas práticas educativas no âmbito rural, de ordem moral, cultural e artística, procurando fixar conhecimentos e modificar comportamentos no seio familiar.

Assim, o curso era visto como uma forma de preparar tecnicamente as professoras rurais para replicarem às outras mulheres o papel tradicional de dona de casa e mãe, portanto, de perpetuar estereótipos de gênero. Isso significava que as

professoras rurais seriam ensinadas sobre as tarefas domésticas, como cozinhar, limpar e cuidar das crianças. Elas também seriam ensinadas sobre a importância da educação para as mulheres, mas apenas para que elas pudessem ser melhores esposas e mães.

Além disso, essa formação era oferecida somente às mulheres, pois ao levantar as fontes sobre os referidos cursos, não foram localizados registros, nem houve menção em alguma que homens também cursavam, o que reforçava a ideia de que as mulheres seriam as únicas responsáveis pelo trabalho doméstico.

[...] a escolarização das mulheres deveria se dar inserindo-as na realidade e contexto social que eram postulados pela elite intelectual na época, segundo a concepção de que a mulher era socialmente responsável pela manutenção da ordem na residência e pela criação e educação das filhas e filhos, segundo os princípios de sua “missão no lar” [...] (Ferreira; Franco; Geles, 2019, p. 266).

A fala dos autores corrobora o porquê de determinadas atividades serem específicas à formação de professoras rurais. A formação em Magistério de Economia Rural era agrupada em seis grandes itens: 1) vestuário, incluindo elementos como têxtil e corte e costura; 2) alimentação/nutrição, contemplando culinária, preparação e conservação de alimentos; 3) saúde, como a higiene/enfermagem; 4) puericultura; 5) arte/habitação ou decoração, desenho; 6) administração do lar ou educação para o lar (Lima, 1961, p. 67).

Como foi demonstrado, destaco a expectativa de que uma formação de professoras rurais deveria ser pautada sobretudo por saberes relacionados à higiene e aos afazeres domésticos. As professoras rurais deveriam atuar, por meio da escola e da educação, como agentes de civilização, com intenção de mudar os hábitos e costumes no meio rural.

Não bastasse a regulamentação e a oferta tardia dessa modalidade de ensino ao público feminino, o texto normativo da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) dizia que: “[...] art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres [...]” (Brasil, 1946b, p. 9), além de prever outras recomendações para a oferta do ensino às mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina; [...] na execução dos programas,

em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar; [...] (Brasil, 1946b).

Como evidenciado a partir do disposto legal acima, a oferta do ensino agrícola feminino deveria contar com prescrições especiais em observação à natureza da personalidade feminina e ao papel da mulher na vida do lar. Ficava clara a oferta para o público feminino de um ensino com disciplinas ditas mais aptas e peculiares às mulheres, como o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Apesar das inúmeras tentativas de estabelecer contato com os arquivos² das instituições escolares do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraíba e Pernambuco, não me foi permitido acesso às fontes dessas escolas para compor a história desses cursos de formação de professoras rurais.

Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica (Km 47, Rio-São Paulo)

Na investigação de possíveis publicações relacionadas à Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, antiga Rodovia Rio de Janeiro a São Paulo, localizei o livro da memorialista Suely Domingues Canero (2011), titulado *Anos 60 na Universidade Rural*, no qual a autora resgatou seu percurso escolar na época que cursou o Magistério de Economia Rural Doméstica nessa escola.

Canero (2001) apresentou elementos relevantes para a pesquisa que auxiliaram a compreender o significado de alguns rituais da escola, como a formatura, as festas e outras atividades sociais das quais as estudantes participavam junto com a comunidade. Por meio do Facebook³, localizei fontes em acervos pessoais. Ainda no período da pandemia, me desloquei à capital do Rio de Janeiro e a Juiz de Fora, Minas Gerais, para reunir essas fontes. Nas duas cidades, coletei registros fotográficos de alguns ritos escolares do curso.

² A ida aos arquivos e acervos institucionais nos primeiros três anos da pesquisa ficou limitada ao atendimento e ao trabalho remoto de outras instituições que tivessem documentos digitalizados. Quando foi possível minha ida aos principais arquivos públicos de Brasília, como a Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI, não localizei arquivos relacionados à existência dessas escolas. Em outros arquivos, como o Arquivo Central da Educação, as condições de armazenamento dos documentos da época se encontravam em situação muito precária, além da infestação de pragas, provavelmente, as possíveis fontes foram deterioradas devido às condições não adequadas de condicionamento nesses locais.

³ O Facebook é uma rede social com serviço gratuito na qual as pessoas podem compartilhar com seus amigos conversas, mensagens, *links*, vídeos e fotografias de maneira virtual. O Facebook é a rede social com mais usuários do mundo e encontra-se disponível em mais de 70 idiomas. Pode ser acessado em www.facebook.com, por meio de qualquer navegador na internet (Conceitos.com, 2021).

Em janeiro de 2021, encontrei uma referência (UFRRJ, 2021) sobre a história da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro que mencionava o Colégio Técnico de Economia Doméstica e Agrícola – Escola Ildefonso Simões Lopes. Na tentativa de conhecer os arquivos históricos da instituição, contatei a pessoa que fez essa matéria, que me orientou sobre três possíveis endereços eletrônicos: a) protocolo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, departamento vinculado à universidade e que, até 2016, ofertava o curso de Economia Doméstica; b) Laboratório de Conservação e Documentação da UFRRJ – LABDOC.

Nos achados da pesquisa, encontrei a informação de que a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica do Rio de Janeiro, no Km 47, antiga Rodovia RJ-SP, Itaguaí, RJ, foi instituída por meio do Decreto Lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943, ocasião da fundação da Universidade Rural. Inicialmente, integrou a Escola Nacional de Agronomia – ENA; Escola Nacional de Veterinária – ENV; Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão e Serviços Escolar e Desporto (UFRRJ, 2015).

Acerca dos ingressos das estudantes no curso, localizei no jornal *Correio da Manhã*⁴, no estado do Rio de Janeiro, a matéria noticiada em 30 de dezembro de 1959, com o título “Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica”. O original informava às interessadas do curso os requisitos e a apresentação das documentações necessárias para a realização do vestibular. A candidata deveria ter concluído o curso ginásial ou equivalente, isto é, comercial básico, normalmente regional e industrial, além de apresentar os documentos reconhecidos em cartório, como “[...] a certidão de idade, atestado de saúde, atestado de vacinação, certificado de conclusão do 1 ciclo de curso médio e três fotografias 3x4 [...]” (Escola [...], 1959, p. 1). Elas também deveriam observar os dias e as matérias exigidas para os exames vestibulares, que incluía as disciplinas de Português, Matemática e Ciências Naturais. Com o diploma em mãos, as alunas podiam exercer o magistério nas escolas rurais ou atuar em disciplinas como Educação do Lar, Práticas Agrícolas, entre outros.

Em minha ida à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, conheci uma das dependências onde as estudantes cursavam o Magistério de Economia Rural Doméstica, como mostra a figura a seguir.

⁴ Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Figura 6 – Dependências do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Rio de Janeiro



Fonte: Visquetti (2021).

A figura acima, à semelhança de algumas fotos que compõem o acervo da instituição escolar⁵, retratou uma das dependências do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica no Km 47, Rodovia Rio-São Paulo, no *campus* Seropédica, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

No Relatório Apresentado ao Conselho Federal de Educação pelo Reitor Aurélio Rocha (1962), dentre as dependências do curso, havia entradas independentes e abrigavam-se os Diretórios Acadêmicos, as Associações Atléticas e as redações das revistas dos estudantes (Rocha, 1962). A figura a seguir retratou onde aconteciam as aulas do curso.

Figura 7 – Colégio Técnico da Universidade Rural



Fonte: Memórias da UFRRJ⁶ (s.d.).

⁵ Disponível em: <http://memoriasufrj.blogspot.com/p/fotos.html>

⁶ Disponível em: <http://memoriasufrj.blogspot.com/p/fotos.html>

A figura acima mostrou as dependências que hoje atendem ao Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – CTUR, fruto dos antigos estabelecimentos de ensino do Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Simões Lopes e Colégio Técnico de Economia Doméstica (Memórias..., s.d.).

Ao analisar a imagem da escola, me recordei da discussão trazida por Boris Kossoy (2014) de que toda fotografia tem atrás de si uma história e constitui uma fonte histórica. Assim, olhar para uma fotografia do passado é refletir sobre a trajetória por ela percorrida, pois “[...] toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrado fotograficamente [...]” (Kossoy, 2014, p. 49).

Por conseguinte, pode-se dizer que o registro visual contido na foto reúne um inventário de informações relacionado em um determinado tempo e espaço. A Escola de Magistério de Economia Doméstica do Rio de Janeiro, à semelhança das outras quatro escolas, se destacava pelos projetos arquitetônicos majestosos e suntuosos, o que era coerente com a visão das escolas modernas. Essa visão tomou corpo no transcorrer dos séculos XIX ao XX, quando intensificou a questão da institucionalização da educação como tarefa do Estado e a escola deixou de ser o ambiente privado para ocupar o espaço público. Ou seja, “[...] esteve relacionada ao tema da cidade, da modernidade urbano-industrial, da institucionalização da escola pública, à dominação e ao poder [...]” (Gonçalves, 2012, p. 30).

Assim, os projetos arquitetônicos das escolas da época refletiram o ideário de que a escola deveria irradiar influências em toda a sociedade. Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet e Vanda Maria Ribeiro Costa (2000) afirmam que as escolas eram frequentemente projetadas para serem imponentes, inspirando respeito e admiração.

Além disso, os projetos arquitetônicos desde a fachada aos arranjos físicos, como os espaços internos escolares, constituíam símbolos do tempo e do espaço escolares e estavam informando e formando: “[...] a arquitetura escolar constitui como que um ‘programa’ que fala aos sujeitos, que lhes diz como ser ou como agir, enfim que acaba por instituir, em sua materialidade, um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância [...]” (Louro, 2018, p. 455).

Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite” (Uberaba, MG)

Em Uberaba, Minas Gerais, a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica ofertou o curso entre 1954 e 1963, com a atribuição de formar mulheres para ministrar aulas no ensino profissional agrícola do primeiro ciclo, nível primário e ensino fundamental, para atuar nos cursos de extensão rural. Nestes, seus alunos poderiam aprender e melhorar suas técnicas nas práticas agrícolas (Ferreira, 2014).

Entre os anos de 1954 e 1963, o quantitativo de matrículas evidenciou a popularidade e a relevância que o curso foi adquirindo na sociedade, conforme informações no quadro abaixo.

Quadro 6 – Cursos ESERD (Uberaba/MG)

ANOS	CURSO DE MAGISTÉRIO DE ECONOMIA RURAL DOMÉSTICA	
	Matrículas	Concluintes
-	-	-
1954-1955	22	16
1955-1956	10	09
1956-1957	16	13
1957-1958	21	19
1958-1959	28	23
1959-1960	28	25
1960-1961	11	11
1961-1962	25	19
1962-1963	27	20
TOTAL	188	155

Fonte: Ferreira (2014, p. 227).

O quadro acima evidenciou que, no ano de 1954, foram efetivadas 22 matrículas para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Dessa turma, 16 estudantes concluíram o curso. No ano de 1955, houve um decréscimo no quantitativo de matrículas, registrando dez estudantes, havendo apenas um estudante que não concluiu o curso.

No ano de 1957, foram efetivadas 21 matrículas; desse quantitativo, 19 estudantes concluíram o curso. Em 1958, foram realizadas 28 matrículas, das quais 23 terminaram com êxito o curso. No ano de 1959, a demanda por matrículas permaneceu

no mesmo patamar do ano anterior, registrando 28 matrículas, dos quais 25 se licenciaram para o curso.

Em 1960, foram efetivadas 11 matrículas, sendo que todas as estudantes dessa turma se licenciaram para o curso. Em 1961, 25 estudantes realizaram a matrícula para o curso; dessa turma, cerca de 19 concluíram o curso. Em 1962, foram feitas 27 matrículas, das quais 20 se licenciaram para o curso. O quadro 9 demonstrou ainda que, entre os anos de 1954 e 1963, foram efetivadas 188 matrículas. Dessas, 155 mulheres concluíram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica em Uberaba.

Poucas estudantes eram de origem rural, segundo Ferreira (2014), as estudantes matriculadas nessa escola eram filhas de famílias ricas, oriundas de várias regiões do Triângulo Mineiro e de outras partes do país. No curso, cada professora era responsável pelo registro em livros próprios das disciplinas ministradas, da carga horária, dos conteúdos, da frequência e da elaboração do plano de ensino de sua disciplina, das apostilas e de outros recursos necessários para ministrar suas aulas. Não havia, portanto, uniformidade na formação desses cursos. Segundo a autora, além do domínio de técnicas manuais, era indispensável que as professoras tivessem habilidades psicológicas e pedagógicas para repassar a matéria de forma didática e promovessem o incentivo das alunas durante o curso, criando amor pela profissão e acreditando no desenvolvimento do seu trabalho.

Justino Magalhães (2007, p. 70) auxiliou na compreensão da realidade histórica de uma instituição educativa, bem como do quadro mais amplo do sistema educativo e nos contextos e circunstâncias históricas. Ou seja, “[...] implicaria na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência [...]”. Nesse sentido, os Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica foram um exemplo de como o espaço escolar foi utilizado para inculcar valores e crenças nas estudantes, constituindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais.

De fato, nos Cursos de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, houve mais a preocupação em formar as estudantes com inúmeras habilidades técnicas e práticas agrícolas e sanitárias do que propriamente uma formação direcionada aos aspectos pedagógicos. Zail Gama de Lima (1961) apontou que o curso não contava com professoras especializadas, não havia instalações adequadas para a prática eficiente da aprendizagem, eram escassos os livros didáticos sobre o assunto, e havia o desestímulo por parte das alunas, porque consideravam a Economia Doméstica como uma prática e não uma disciplina, já que isso não era computado nas avaliações.

Uma das estratégias usadas pela escola para suprir a falta de técnicos e materiais de ordem local era buscar na região a cooperação de pessoas com conhecimentos que demonstrassem capacidade técnica e tivessem idoneidade moral. Entretanto, nem sempre essas estratégias supriam as carências, principalmente quando o ensino da disciplina exigia laboratórios adequadamente equipados. De acordo com Ferreira (2014), era o caso, por exemplo, das disciplinas de Cultura Técnica, como a de Indústrias Rurais Caseiras, que demandava laboratórios para as aulas práticas e estágios específicos.

Em todas essas escolas, era comum a administração escolar de ensino agrícola, desde o funcionamento dos serviços escolares, o trabalho das professoras e orientadoras, as atividades das alunas e atividades de extensão, que ficavam a cargo da diretora. Os programas eram elaborados por uma comissão composta de professoras e submetida à aprovação da SEAV, e anualmente deveriam ser revistos para atualização e modificações necessárias (Brasil, 1952).

Um aspecto relevante destacado por Ferreira (2012) foi a ausência de unidade de ensino nessas escolas. Cada escola de Economia Doméstica adotava um programa de formação diverso, sem uma padronização para as aulas do curso, assim, cada professor poderia adotar sua forma de ensinar, o que refletia na qualidade do ensino ofertado. Conforme Lima (1961, p. 68), “[...] cada professora interpretava o conteúdo do programa oficial, dando mais valor a este ou àquele ponto e passando por alto, ou mesmo emitindo outros de grande valor [...]”.

As práticas educativas nas escolas técnicas federais com relação ao Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica revelaram a constituição da dualidade no sistema educacional brasileiro. Nesse contexto, as autoras Keyla Cristina Leoncio e Erivã Garcia Velasco (2020) apontaram que as práticas educativas de ensino foram distintas nas escolas do Brasil, a depender da finalidade a que se destinam. Há formação da classe trabalhadora e outra escola voltada para o atendimento dos interesses das classes dirigentes.

[...] a educação no Brasil esteve ao longo da história a serviço da classe dominante, mantendo e mediando as relações sociais estabelecidas e excluindo dos níveis mais elevados de instrução os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores [...] a classe social determina o lugar de cada indivíduo na educação [...] (Leoncio; Velasco, 2020, p. 175).

O paradigma dualista referido por Leoncio e Velasco (2020) constituiu a base da educação no Brasil ao longo da história. Essa escola, referida pelas autoras, esteve a serviço da classe dominante, mantendo e mediando as relações sociais estabelecidas. Os trabalhadores e os filhos dos trabalhadores foram excluídos dos níveis mais elevados de instrução.

Em 20 de dezembro de 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, a escola deixou de oferecer o curso de magistério rural. A turma aprovada no exame realizado em meados de 1961 ingressou em 1962 e essa última turma se formou em 1963 (Ferreira, 2012).

Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica em Sousa, na Paraíba e Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça” no Rio Grande do Sul

Em relação às duas escolas de Magistério de Economia Rural Doméstica, localizadas em Sousa, Paraíba, e Visconde da Graça, no Rio Grande do Sul, tentei contatar os arquivos públicos, porém não obtive êxito.

A Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Sousa, na Paraíba, foi instituída a partir do Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que autorizou o funcionamento da escola somente em 9 de junho de 1955, por meio da Portaria nº 552 de 4 junho de 1955. Inicialmente, nasceu da iniciativa do souseense engenheiro civil Carlos Pires Sá junto à Secretaria de Agricultura e Veterinária – SEAV (IFPB, 2016).

A Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Visconde da Graça, em Pelotas/RS, foi inicialmente denominada de Curso Colegial de Economia Rural e iniciou suas atividades em 1957. Em 1961, a escola desvinculou-se do Ministério da Agricultura e passou a fazer parte do Ministério da Educação. Em decorrência do Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963, foi nomeado como Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica Visconde da Graça (O Câmpus..., 2017).

Curso de Magistério da Escola Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco

A Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Federal Rural de Pernambuco foi instituída pelo Decreto Estadual nº 1.741, de 24 de julho de 1947, que transformou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária em Universidade Rural de Pernambuco e agrupou as Escolas Superiores de

Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Agrotécnica de São Lourenço da Mata; Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural (Lima, 2019).

A conclusão das instalações da Escola de Magistério em Pernambuco foi noticiada em 1954, pelo jornal *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro,

Deverá ter concluída a sua instalação na próxima semana, em Vitória de Santo Antão, em Pernambuco, a Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. O estabelecimento destina-se a preparar professores e orientadores para os Centros de Treinamento, já em número de 32, espalhados por municípios de vários Estados e que contribuem para a melhoria das condições de vida do meio rural. Nos dias 26, 27 e 28 do corrente ano serão realizados os exames vestibulares para a referida Escola (Formação..., 1954, p. 3).

Com a Lei Federal nº 2.254, de 1955, a universidade foi federalizada e fez parte do Sistema Federal de Ensino Agrícola Superior. Com o Decreto Federal nº 60.731, de 19 de maio de 1967, passou a denominar-se Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE (Lima, 2019). Com a federalização da Universidade Rural de Pernambuco, uma notícia publicada no dia 20 de outubro de 1958, no *Diário de Pernambuco*, indicou que a universidade recebeu recursos para a ampliação do edifício principal do curso, “[...] Atualmente, a Divisão de Engenharia e Arquitetura da URP realiza as seguintes obras: ampliação do edifício principal do curso de Magistério de Economia Rural Doméstica [...]” (Verbas..., 1958).

Em exposição de motivos à Presidência da República, o ministro da agricultura no governo de Café Filho alertou sobre a necessidade da federalização, pois seria Pernambuco a cúpula de todo o edifício do desenvolvimento agropecuário do Estado e do Nordeste. Com a federalização, a instituição passou a ser denominada Universidade Rural de Pernambuco. As unidades dessa instituição incluíam as Escolas de Agronomia e Veterinária e os Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão, ainda com a Escola Agrotécnica São Lourenço da Mata; Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica; e Fazenda de criação da Universidade Rural (Homenageado..., 1959).

Nas matérias publicadas nos jornais da época, os discursos convergiam quanto ao papel das mulheres em gerir, de forma racional e harmônica, a administração do lar. Por exemplo, a matéria jornalística publicada no estado de Pernambuco pelo jornal *O*

Lidador, em 31 de dezembro de 1954, enaltecia ao público certas características do curso, como preparar as jovens para as lides domésticas: “[...] preparação de professoras e orientadoras que ministrem o ensino de Economia Rural Doméstica às famílias das zonas rurais e, também, prepará-las para perfeitas administradoras do lar [...]” (Aviso..., 1954, p. 4).

Ao observar a forma como o curso foi divulgado na sociedade pernambucana, ao enfatizar que prepararia as mulheres às lides domésticas, aponto que o imaginário social da região se configurava como conservador, já que remetia a educação da mulher a uma continuação do lar e o trabalho como professoras o mais apropriado.

Apesar de não haver uma padronização para as aulas, como já mencionado anteriormente, houve algumas legislações que regulamentaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica – CMERD, como evidenciado na próxima subseção.

Legislações, Programas e Disciplinas

No tocante a algumas questões centrais do programa, disciplinas e das práticas educativas que envolveram a formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais, cabe destacar que as disciplinas eram predominantemente direcionadas aos afazeres domésticos em um curso frequentado por mulheres.

Nesse contexto, a instituição escolar foi um espaço privilegiado em produzir as diferenças e desigualdades sexuais e de gênero, conforme evidenciaram os estudos de Louro (1997). Ao se pensar em determinadas questões centrais que envolveriam práticas educativas escolares, seria preciso romper a dicotomia usual homem e mulher.

Para Louro (1997), a produção das diferenças e das desigualdades sexuais e de gêneros esteve articulada com outros marcadores sociais, ao que ela considerou como a questão da raça, religião, etnia, idade, classe. Inclusive, os sujeitos que produziram essa dicotomia estão inseridos dentro destes marcadores sociais.

Nesse contexto, a instituição escolar teria um espaço privilegiado, mas também caberia pontuar os diferentes discursos, símbolos, representações e práticas que construíram essa identidade, um processo que a autora chamou de fabricação de sujeitos. Louro (1997, p. 63) afirma que a fabricação dos sujeitos aconteceu de forma contínua e muito sutil, quase imperceptível, vista como natural, mas que deveria ser o foco de atenção, como as normas, os procedimentos de ensino, os materiais didáticos, o processo de avaliação e o programa de formação, “[...] a tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ [...]”.

A partir dessas reflexões, pontuo que alguns valores considerados normais nos espaços escolares foram atravessados de preconceitos e estabelecidos a partir de uma relação desigual de formação educacional e constituição dos sujeitos. A exemplo das legislações, materiais didáticos, formas de avaliação, programas de formação, esses valores considerados normais impactaram na formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais, conforme evidenciado adiante. Afinal, seria natural às mulheres uma formação voltada aos afazeres domésticos?

Essa reflexão remeteu aos dizeres de Tomaz Tadeu Silva (1999, p. 16): “[...] privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder [...]”. Dessa forma, cabe enfatizar que o Programa de Disciplinas da formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais surgiu como uma necessidade social, sobretudo econômica e cultural, e expressou relações de poder, ideologia, valores e concepções distintas em relação ao processo educacional.

Uma dessas formas que poderiam explicitar essas relações de poder e ideologia foi evidenciada nos dizeres da inspetora e orientadora da Secretaria de Agricultura e Veterinária – SEVA. Noemi Silva (1961, p. 26) relatou que o ensino de Economia Rural Doméstica na SEAV, órgão do Ministério da Agricultura, veio a “[...] descortinar à mulher rural novos horizontes no panorama da vida doméstica [...]”.

Durante a constituição do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, passaram por modificações em sua nomenclatura, conforme Ferreira e Wenceslau Neto (2013). Assim, os cursos foram chamados de Centro de Treinamento em Economia Rural Doméstica, Escola de Magistério em Economia Rural Doméstica, Escola Agrotécnica Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica.

Durante a existência do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, houve cinco legislações que regulamentaram o curso, apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 7 – Legislações e Regulamentos (1946-1955)

LEGISLAÇÕES E REGULAMENTOS			
	LEGISLAÇÕES	TÍTULO	SÍNTESE
1	Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946	Regulamento dos programas do ensino agrícola	Delimitou as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

2	Portaria nº 613 de 10 de junho de 1952	Instruções para o funcionamento do Curso do Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei do Ensino Agrícola	Apresentou normativas referentes ao Curso e estabeleceu as disciplinas à formação das professoras em Economia Rural Doméstica.
3	Portaria nº 356, de 12 março de 1954	Altera a Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952	Estabeleceu outras disciplinas do Curso de acordo com a seriação e alterou o ano escolar.
4	Decreto nº 38.042 de 10 de outubro de 1955	Aprova o Regulamento do Programa de formação do Ensino Agrícola	Explicou sobre as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica
5	Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica	Aprovou os Programas de Cultura Geral e Cultura Técnica do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Fonte: Autora⁷ (2023).

As legislações destacadas acima ajudaram a investigar a formação de professoras rurais, em uma instituição escolar, no caso, as escolas técnicas federais. Essas análises mostraram como essas instituições exerceram a tarefa educativa em relação às estudantes, levando-se em consideração as argumentações de Dermeval Saviani (2006), ao considerar que a escola é uma instituição educativa, com a qual se relacionam diversas instituições ao longo do tempo. Por exemplo, a escola rural se relacionou com a escola urbana, a escola pública se relacionou com a escola privada e a escola tradicional se relacionou com a escola moderna.

Essa relação poderia envolver a passagem, a transformação ou a ruptura entre diferentes modalidades de instituições educativas. Assim, a escola rural poderia passar por uma transformação ao se modernizar ou poderia se transformar em outra modalidade de instituição, como a escola agrícola (Saviani, 2006).

Outra vertente seria como a escola se relacionou com as instituições educativas que coexistiram no mesmo momento histórico, por exemplo, a igreja, a família, a comunidade. Essas instituições poderiam se complementar ou se opor, se aproximar ou

⁷ Elaborado a partir de Brasil (1946a, 1952, 1954, 1955, 1956).

distanciar. Ou seja, a escola rural poderia complementar a educação que as famílias ofereceriam às suas filhas, ou poderia opor-se a ela, se a família não fosse favorável à educação das mulheres (Saviani, 2006).

Ao historiar esse passado, esse contexto me remeteu às palavras de Marc Bloch (2002, p. 75), “[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa [...]”. Ou seja, o autor apontou que a história não está pronta, sempre estará em constante evolução entre tantas histórias já escritas e ainda outras que serão registradas. Desta feita, ao remeter aos subitens que discorreram sobre as legislações, programas e disciplinas, procurei reconstruir uma parte da história das professoras rurais brasileiras.

Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946: Disciplinas Cultura Geral e Técnica no Magistério de Economia Rural Doméstica

Neste subitem, destaquei as primeiras disciplinas integrativas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Na apresentação das disciplinas, ficou evidente a presença maciça de estudos relacionados à cultura técnica e direcionados aos afazeres domésticos. Esse contexto remeteu à questão da disciplinarização do conhecimento, descrita por Elizabeth Fernandes de Macedo (1999), em relação à constituição da escola disciplinar. Ancorei-me nos estudos de Ivor Frederick Goodson (1998) para explicar que a constituição do programa de formação das professoras rurais se constituiu mais como um artefato social e cultural do que a transmissão de conhecimentos propriamente dita.

A primeira expedição ocorreu em 20 de agosto de 1946, no governo de Eurico Gaspar Dutra, por meio do Decreto nº 21.667, que regulamentou o ensino agrícola brasileiro. Especificamente, o título III estabeleceu as disciplinas de Cultura Geral e de Cultura Técnica para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica de segundo ciclo.

Primeira Série:

1) Português. 2) Matemática. 3) Ciências Naturais. 4) Desenho e Trabalhos Manuais. 5) Indústrias Rurais Caseiras.

Segunda Série:

1) Português. 2) Matemática. 3) Higiene e Dietética. 4) Enfermagem e Puericultura. 5) Metodologia. (Brasil, 1946c).

A partir da previsão das disciplinas elencadas acima, nos primeiros dois anos de formação do curso, as Disciplinas de Cultura Geral enfocaram um ensino básico comum e incluíram matérias de Português, Matemática e Ciências Naturais. As disciplinas de Cultura Técnica ficaram direcionadas às aulas práticas e contemplaram Desenho e Trabalhos Manuais, Indústrias Rurais Caseiras, Higiene e Dietética, Enfermagem e Puericultura.

Levando em consideração o primeiro Decreto, há declarada predominância de disciplinas de cultura técnica em detrimento das de cultura geral. Interessante observar que o ensino dessas técnicas esteve direcionado ao âmbito doméstico e elas foram consideradas atividades tipicamente femininas, reforçadas pelos dizeres do Superintendente do Ensino Agrícola.

[...] com o Decreto-lei n.º 21.667, pela primeira vez, foram estabelecidos e regulamentados os cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica, destinados sobretudo à educação para as atividades tipicamente femininas no âmbito da vida dos campos, ao mesmo tempo em que era assegurada à mulher igualdade de direito quanto ao ingresso em todos os cursos para formação agrícola. Antes disso, com a regulamentação do ensino agrícola que baixou com o Decreto n.º 8.319, de 20 de outubro de 1910, vagamente foram previstas, mas nunca postas em execução [...] (Belleza, 1955, p. 462).

Na fala do Superintendente do Ensino Agrícola, chamou a atenção a regulamentação tardia do acesso às mulheres ao ensino agrícola. Desde o ano de 1910, havia um Decreto que previa de forma vaga o curso, mas só veio a ser regulamentado com o Decreto-lei n.º 21.667 de 1946.

Outra questão que mereceu destaque, a partir da narrativa do Superintendente do Ensino Agrícola, foi a contradição de que o acesso à formação agrícola seria um direito igual para homens e mulheres. Entretanto, por meio do Programa de Cultura Geral e Técnica da formação de professoras rurais nas escolas técnicas, percebeu-se uma formação predominantemente técnica e direcionada às atividades consideradas femininas, voltadas aos afazeres domésticos.

No tocante às disciplinas que contemplaram a formação das professoras rurais, remeteu-se ao termo usado por Elizabeth Fernandes de Macedo (1999), em relação à disciplinarização do conhecimento. Segundo a autora, os critérios para a seleção dos campos do saber representados no programa de formação não são científicos, mas são

a construção de uma escola disciplinar em que as disciplinas escolares têm especificidades e refletem campos do saber legitimados em instâncias sociais.

Nesse sentido, as discussões de Goodson (1998) corroboraram que um programa de formação poderia se constituir como um artefato social e cultural, além de ser um processo social necessário para transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, em torno dos quais há um acordo geral. O autor entendeu ainda que um programa de formação seria um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, ou seja, seria preciso considerar o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e determinam.

As disciplinas que compuseram o programa de um curso não foram apenas o resultado de propósitos puros de conhecimento, uma vez que “[...] não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos [...]” (Goodson, 1998, p. 8). Por conseguinte, o que seria considerado em um programa de formação num determinado momento, numa determinada sociedade, era o resultado de um complexo processo, em que, às vezes, as deliberações sociais seriam mais relevantes do que o próprio conhecimento.

Dessa forma, o programa de formação de professoras rurais, além de ser constituído como um artefato social e cultural, de transmissão de valores e ideologias, também auxiliaria a produzir diferentes pessoas. Essas diferenças refletiriam nos aspectos sociais, ligados à classe, à raça, ao gênero e produziriam identidades e subjetividades sociais determinadas. Nesta perspectiva, o programa de ensino deve ser visto “[...] não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas [...]” (Goodson, 1998, p. 10). Ou seja, faz-se necessário reconhecer que a inclusão ou exclusão de disciplinas em um programa de ensino tem conexão com a inclusão ou exclusão na sociedade.

Nesse sentido, Jean Claude Forquin (1993, p. 14) afirmou que a educação escolar seria um processo de seleção e reelaboração da cultura. A cultura seria um conjunto de saberes, valores, práticas e crenças que são compartilhados por um grupo de pessoas, “[...] toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações [...]”.

Logo, a partir dos pressupostos aludidos, chamo a atenção para o processo de seleção da cultura nas escolas técnicas federais e de como foram constituídos os conteúdos que seriam ensinados às professoras rurais no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Pelo exposto, pode-se inferir que, nos programas de

formação destas professoras rurais, os conteúdos foram selecionados com base em critérios, mediante as necessidades da sociedade e os valores que as escolas pretendiam transmitir.

Por vezes, encontrava-se nos jornais, além das informações sobre o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, objetivos que deixavam claro o que se queria alcançar, ou seja, “[...] formar moças aptas não só para desempenharem suas funções de dona de casa, utilizando o máximo e com o maior proveito as lições de indústrias rurais caseiras, de arte, culinária e dietética, de agricultura geral e de psicologia educacional [...]” (Economia [...], 1957, p. 4).

Ao analisar o excerto acima, destaco a visível predominância da formação técnica em detrimento da formação pedagógica das futuras professoras. Nesse sentido, foram marcantes os aspectos relacionados ao gênero, uma vez que essa educação ofertada nas escolas técnicas federais às mulheres foi diferenciada em relação aos homens. Aos homens o acesso era oportunizado por meio de cursos agrícolas como Agricultura, Zootecnia, Mecânica Agrícola, entre outros.

Assim, pode-se dizer que a maioria das disciplinas teóricas e práticas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica – CMERD estiveram alicerçadas na aquisição de técnicas e habilidades úteis que pudessem auxiliar as professoras ao ensino para o emprego eficiente dos recursos naturais, a fim de suprimir as necessidades do lar ou de seu entorno, a exemplo da oferta das matérias de cultura técnica, como Indústrias Rurais Caseiras, Desenho e Trabalhos Manuais, Higiene, Dietética, Enfermagem e Puericultura.

Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952: Diretrizes e Aspectos fundamentais do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica

Neste subitem, apresentei a Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952, e evidenciei diretrizes e aspectos fundamentais relativos ao Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Isso mostrou que a formação das professoras nas escolas técnicas continuou com a oferta de disciplinas técnicas e direcionadas ao lar e às práticas de higiene. Além disso, registrei informações sobre a constituição do ano letivo, dos trabalhos escolares e das aulas práticas. Nesse sentido, os estudos de Louro (2020) corroboraram para a apreensão do tempo escolar, como uma ação planejada e controlada na formação dessas professoras rurais.

Assim, a Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952, trouxe o funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei do Ensino

Agrícola (1946). Essa portaria apresentou 15 disciplinas que abrangeram diretrizes e aspectos fundamentais, além das disciplinas de Cultura Geral e de Cultura Técnica.

Primeira série:

- 1) Cultura Geral: Português; Matemática; Ciências Naturais;
- 2) Educação Sanitária: higiene e dietética;
- 3) Cultura social: Direito usual e canto orfeônico;
- 4) Economia Doméstica: Teoria da alimentação e arte culinária;
- 5) Metodologia geral;
- 6) Trabalhos Manuais;
- 7) Desenho.

Segunda série:

- 1) Cultura Geral: português e matemática;
- 2) Metodologia da Economia Doméstica e Psicologia;
- 3) Sociologia rural;
- 4) Cultura social: Educação social e física;
- 5) Educação sanitária: higiene, enfermagem e puericultura;
- 6) Economia Doméstica: arte culinária e indústrias rurais caseiras;
- 7) Trabalhos manuais;
- 8) Desenho

(Brasil, 1952).

Ao analisar as disciplinas ofertadas a partir da Portaria nº 613, de 19 de junho de 1952, observei o acréscimo de disciplinas na formação das professoras rurais. Entretanto, a inclusão da maioria das disciplinas esteve relacionada às atividades práticas com enfoque nos aspectos de gestão, cuidados rurais no âmbito doméstico e cuidados com a higiene, a exemplo de disciplinas como Trabalhos Manuais, Economia Doméstica, Arte e Culinária.

Com a inclusão majoritária de disciplinas relacionadas às atividades e afazeres domésticos pela referida Portaria, ficou notória a intenção de formar de maneira eficiente a professora rural a partir das disciplinas focadas em “[...] atividades escolares [que] focalizavam problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e trabalhador rural [...]” (Ferreira, 2014, p. 249). Nesse sentido, essa formação contribuiu para perpetuar na sociedade a ideia de que mulheres seriam as responsáveis pelos cuidados domésticos.

Durante a formação das professoras rurais, o ensino foi calcado sob fundamentos de “[...] ensinar e, ao mesmo tempo, compor uma feição antiurbanista, o que implicava que não deveriam apenas ser higienistas, mas também portadoras e

portadores de uma visão lúcida e lógica dos problemas do campo [...]” (Ferreira; Lima, 2020, p. 950). Ou seja, a partir da visão antiurbanista, inculcava-se nas professoras que elas deveriam ser as agentes de transformação social no meio rural e deveriam ter o compromisso de fixar a comunidade no meio rural.

O ano letivo era compreendido em dois períodos, o primeiro de fevereiro a julho e o segundo de julho a novembro, com férias escolares entre dezembro e janeiro. O horário semanal das aulas era definido pela direção do curso, que determinava o número obrigatório das aulas teóricas e práticas para cada disciplina. Entretanto, os programas das disciplinas deveriam prever um quantitativo de aulas semanais de, no mínimo, 36 horas e não poderiam ultrapassar 44 horas. Os programas seriam elaborados por uma comissão composta de professores submetidos à aprovação do Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário. Anualmente, esses programas passavam por uma revisão com o objetivo de se atualizar de acordo com as necessidades do curso. O sistema de avaliação do curso era definido por meio de provas parciais e finais de cada disciplina (Brasil, 1952).

Os trabalhos escolares constavam de lições, exercícios e exames. Havia dois tipos de exames: os de admissão, muitas vezes chamados de exame vestibular, e os de suficiência, que eram provas obrigatórias tanto para a passagem de uma série a outra como para a emissão de certificação de curso. Ficava sob responsabilidade do professor de cada disciplina a realização desses exames, compreendendo a primeira e a segunda prova parcial, podendo ser na forma escrita ou prática (Brasil, 1952).

Durante a formação de professoras rurais, as legislações demonstraram que as atividades eram programadas de forma intensa. Louro (2020), acerca da formação de professoras, enfatizou que o cotidiano das jovens no interior de escolas seria o cotidiano de qualquer outra instituição escolar, planejado e controlado. Seus movimentos e suas ações seriam distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. As mulheres deveriam ser ocupadas e envolvidas em diversas atividades produtivas.

Em função das inúmeras atividades na formação das professoras rurais, o tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um tempo disciplinar. Para Louro (2020, p. 455), mestras e estudantes tiveram e têm de aprender uma lógica e um ritmo própria da escola, “[...] o tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e aprendido. A formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir [...]”.

Nos trabalhos complementares, por exemplo, a legislação concernente à formação de professoras rurais considerava como valoroso que as estudantes pudessem

aprimorar um maior número de habilidades possíveis durante sua formação. Essas habilidades abrangiam desde atividades esportivas aos bons sentimentos de companheirismo e sociabilidade, aos hábitos econômicos, espírito de iniciativa e amor à profissão.

A execução dos trabalhos poderia ocorrer por meio de três ações: a) excursões, b) atividades sociais escolares e c) os estágios. As três ações constituíam a base prática do curso, de modo que uma complementava a outra, abarcando uma formação prática mais abrangente às alunas (Brasil, 1946c).

As excursões proporcionavam às estudantes a observação da prática de todo o conhecimento teórico já repassado. Já as atividades sociais escolares eram desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino agrícola, em regime de autonomia, de caráter educativo, com preferência pela propulsão por cooperativas. Essa seria uma forma de inculcar hábitos e novos costumes não só nas estudantes, mas também na comunidade envolvida, “[...] criando na vida as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, dos hábitos econômicos, do espírito de iniciativa, e de amor à profissão. [...]” (Brasil, 1946c, p. 7).

As aulas práticas estiveram em conformidade com os objetivos da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), além de impulsionar a preparação técnica e a formação humana que capacitavam profissionais em diferentes modalidades para os trabalhos agrícolas.

Na formação das estudantes de Magistério de Economia Rural Doméstica, teve destaque o princípio ativo de uma escola de formação profissional “aprender fazendo”, mas também aparecia de forma expressa o estímulo para o desenvolvimento das potencialidades de se ajudarem a si mesmas, com apropriação de técnicas e uso de instrumentais que contribuiriam para uma profissão. Os princípios se aproximavam daqueles relacionados à educação integral que a SEAV desejava para as mulheres, que seria um trabalho formal e no ambiente familiar (Ferreira, 2012).

A Portaria nº 613, de 1952, definia ainda que os Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica deveriam ser distribuídos por todas as regiões do país e a localização deveria obedecer às indicações mais aconselháveis ao interesse da comunidade rural, a critério da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Inicialmente, os cursos de formação seriam criados no Distrito Federal, no Nordeste, Centro-Oeste e Sul do país e seriam ampliados para outras regiões. As escolas deveriam funcionar em regime de internato, semi-internato e externato, com cursos gratuitos, e as candidatas seriam recrutadas em diferentes regiões do país, de acordo com o limite de matrícula (Brasil, 1952).

Portaria nº 356, de 12 de março de 1954: inclusão e acréscimo de disciplinas de Cultura Técnica

A Portaria nº 356, de 12 de março de 1954, alterou pela terceira vez o programa de formação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. As disciplinas de Cultura Geral e Técnicas ficaram organizadas da seguinte forma.

Primeira série:

- 1) Cultura Geral: Português, Matemática e Ciências Naturais.
- 2) Educação Sanitária; Higiene e Dietética.
- 3) Cultura Social: Sociologia, Direito Usual e Canto Orfeônico.
- 4) Economia Doméstica; Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais, Corte e Costura, Indústrias Rurais Caseiras e Engomado.
- 5) Psicologia,
- 6) Desenho.

Segunda série:

- 1) Cultura Geral; Português e Matemática,
- 2) Educação Sanitária: Higiene; Enfermagem e Puericultura;
- 3) Cultura Social: Sociologia Rural e Canto Orfeônico, Educação Física.
- 4) Economia Doméstica: Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseiras e Trabalhos Manuais.
- 5) Metodologia Geral e Especial.
- 6) Desenho
- 7) Religião (facultativo) (Brasil, 1954).

Com base nas informações apresentadas, foi possível apontar que as disciplinas técnicas e relacionadas aos afazeres domésticos continuaram a ser as mais importantes no programa de formação das professoras rurais. Houve a inclusão das disciplinas de Sociologia Geral; Trabalhos Manuais; Corte e Costura; Psicologia; Engomado; Canto Orfeônico; Enfermagem e a opção facultativa da Religião.

O Canto Orfeônico, que havia sido suprimido nas legislações anteriores, retornou ao Programa de formação das professoras rurais. Para Wilson Lemos Júnior (2005), a introdução do Canto Orfeônico nas escolas de segundo grau foi resultado da República emergente, contou com o apoio dos representantes da Escola Nova e procurou disseminar a formação de uma cultura nacional, por meio das artes, com forte apelo nacionalista e civilista.

Para Raimundo Rajobac (2016, p. 243), as práticas com o Canto Orfeônico, no contexto escolar, visaram reforçar os ideais políticos da época no sentido de enfatizar o sentimento de progresso e intencionaram o engajamento patriótico de brasileiras e brasileiros. Ou seja, o principal objetivo seria formar cidadãos e cidadãs. No Programa, além da supervalorização do conteúdo cívico, o autor incluiu outras críticas, como “[...] método pedagógico racional-tradicional, que parte da abstração dos conteúdos para justificar a experiência musical; o conceito de folclore, raça, etnia [...]”. Ou seja, segundo o autor, o Programa transparecia em amplitude e na superficialidade do conteúdo.

De fato, dentre as unidades do Programa do Canto Orfeônico estabelecido por meio da Portaria nº 356, de 12 de março de 1954, direcionado às normalistas nas escolas técnicas, as primeiras unidades de ensino focavam em estudos de hinos oficiais, a biografia dos autores destes hinos; o ensino do folclore nacional, além do estudo de Califasia que Anamaria Freitas (2019) considerava uma habilidade essencial para uma dicção expressiva. Como se podia perceber, o conteúdo do referido Programa supervalorizava conteúdos cívicos e partia de uma pedagogia tradicional.

Outro fator que corroborou a evidência de inculcar nas normalistas rurais o sentimento nacionalista relacionou-se ao fato de que a maioria das escolas de segundo grau não dispunha de materiais para aulas práticas de música, o que “[...] poderia ocasionar algumas dificuldades ao ensinar teoria musical como melodia, harmonia, intervalo, etc., já que não havia nenhum instrumento para exemplificar tais elementos [...]” (Wilson Júnior, 2020, p. 19).

As práticas normalmente regulamentadas por regras tácitas ou explícitas visam inculcar valores e normas de comportamento por meio da repetição, termo que Eric Hobsbawm (1997, p. 9) nomeou de tradição inventada. Essas seriam práticas reiteradas reguladas de forma tácita ou abertamente aceitáveis, “[...] de natureza ritual ou simbólica, [que] visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado [...]”.

Assim, as estudantes, ao participarem de recitais de arte e festas escolares, ao interpretar os hinos e as canções patrióticas inspirariam o amor e o orgulho pelo Brasil. Essas práticas, conforme entendimento da tradição inventada, implicaria estabelecer uma tradição criada em tempos relativamente recentes, mas projetadas para parecer que são um mecanismo frequentemente usado para promover certos valores e normas de comportamento, como patriotismo, unidade nacional, religião e tolerância.

Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955: Intensificam-se as Disciplinas Domésticas

O programa de formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais foi instrumentalizada pelo Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955. Os primeiros e segundos anos da formação ficaram organizados sob os eixos de Cultura Técnica e Geral e foram constituídos pela seguinte seriação.

Primeira Série:

1) Português; 2) Matemática; 3) Ciências Físicas e Naturais; 4) Atividades Agrícolas; 5) Desenho Aplicado; 6) Dietética e Arte Culinária; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Administração e Arranjo do Lar Rural; 10) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 11) Recreação e Jogos Educativos.

Segunda Série:

1) Português; 2) Matemática; 3) Atividades Agrícolas; 4) Dietética e Arte Culinária; 5) Indústrias Rurais Caseiras; 6) Noções de Puericultura; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Higiene e Enfermagem; 10) Administração e Arranjo do Lar Rural; 11) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 10) Administração de Escolas; 11) Metodologia; 12) Recreação e Jogos Educativos (Brasil, 1955).

Novamente, o que se observou foi a inclusão de disciplinas direcionadas à Cultura Técnica, voltadas a um melhor desempenho no lar e uso mais racional e produtivo de bens disponíveis no meio rural. Nesse sentido, foram incluídas disciplinas como Confecção de Adornos e utensílios domésticos; Administração e Arranjo do Lar Rural; Atividades Agrícolas; Desenho Aplicado; Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; Administração Escolar; e Recreação e Jogos Educativos. A disciplina Higiene foi suplementada com conhecimentos de Enfermagem.

Chamou-me atenção o discurso médico-higienista brasileiro, que teve como primeiro alvo a família, impondo-lhes padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, com a intenção de modificar hábitos que possibilitassem a europeização e a urbanização dos vigentes. Isso implicou a valorização do lar, pois pais, mães e filhos deveriam conviver intimamente, tendo amor como base para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Para Guacira Lopes Louro e Dagmar

Meyer (1993), a mãe passava a ser valorizada como mulher do lar, dedicada e salvadora do homem.

Louro e Meyer (1993) afirmam que o discurso médico-higienista se inseriu num processo de transformação social, marcado pela urbanização, pela presença dos imigrantes, pelo início da industrialização, além da circulação das ideias positivistas e liberais. Isso justificou a crença na escolarização como fundamental para o avanço e a modernização do país e a importância de as mulheres serem inseridas nesse contexto.

Além do aspecto social, estava implícito o caráter técnico e econômico que a disciplina traria à sociedade, já que procurava qualificar a mulher no lar para o desempenho das funções de forma mais técnica possível. A Economia Doméstica era entendida como “[...] o conhecimento de regras e preceitos que ensinam a bem dirigir um lar, a uma preparação completa para a vida em família [...]” (Souza, 1952, p. 14).

Dessa forma, identifiquei uma formação de professoras rurais direcionada a desenvolver nas mulheres, na esfera privada, diferentes aspectos e técnicas para uma melhor economia e eficiência no lar. Além disso, estariam incumbidas do progresso da sociedade, pois, segundo Souza (1952, p. 13), “[...] ela é a chave de todo o sucesso ou de todo fracasso, não só de seu próprio lar, como de toda coletividade humana [...]”. O que se evidenciou, portanto, foi a preocupação em formar professoras rurais para administração do lar de uma forma mais racional e eficiente, desenvolvendo-se aptidões pessoais domésticas e de relações familiares.

As disciplinas e carga horária, bem como os conteúdos a serem abordados, poderiam ser adaptados às demandas da escola técnica, uma vez que não havia uma matriz curricular unificada nacionalmente. Contudo, as práticas escolares deveriam abordar “[...] problemas domésticos ou econômicos, a saúde, o modo de viver, as festas e os prazeres, a habitação e o cotidiano do morador e do trabalhador rural [...]” (Ferreira, 2014, p. 249).

As legislações relativas aos programas e disciplinas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, ofertados nas escolas técnicas federais, corroboram a afirmação de que a formação de professoras nestas escolas não se ateve a uma formação pedagógica específica, mas dividiu as disciplinas de Cultura Geral, compreendidas por Português, Matemática; Ciências Naturais e Cultura Técnica, com a maior carga horária de aulas concentradas em disciplinas como Educação Sanitária, Arte Culinária, Desenho. Poucas disciplinas, a exemplo da Metodologia e Administração Escolar, integraram-se nestes cursos.

Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956: Padrões Modernos de Formação

A Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956 dispôs sobre a última alteração no Programa de Cultura Geral e Técnica para o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais⁸.

Aponto como destaque inicial o Programa de Canto Orfeônico, que havia sido suprimido na última alteração, e voltou a integrar a formação das professoras rurais, com enfoque às noções gerais das músicas brasileiras, incluindo hinos, marchas, canções e músicos, bem como a apresentação das bandeiras, instrumentos de banda de orquestra, folclore nacional, jogos e dramatizações aplicáveis ao Jardim de Infância e História da Música (Brasil, 1956). Em linhas gerais, a disciplina intencionou promover a educação musical e a cultura brasileira e criar um sentimento de patriotismo e orgulho nacional, como já mencionamos anteriormente.

O Programa de Administração Geral e Escolar apresentava as estudantes para as carreiras administrativas e incluía disciplinas sobre administração geral, gestão da administração, planejamento, organização e ação administrativa, bem como sobre as concepções de vida da sociedade, a organização do ensino no Brasil, a equipe técnica integrante do Sistema de Educação e a Economia Rural Doméstica (Brasil, 1956).

A disciplina Economia Rural Doméstica refletia os valores e preconceitos da sociedade brasileira da época, que via a mulher como subordinada ao homem, pois não incluía conteúdos sobre história, política ou economia. Isso limitava as oportunidades de as estudantes entenderem o mundo ao seu redor e ainda enfatizava a importância do casamento e da família para as mulheres, incentivando-as a se tornarem professoras ou auxiliares de administração escolar.

O Programa de Metodologia, apesar de ter sido criado com o objetivo de proporcionar práticas necessárias à atividade humana, não foi tão eficaz quanto o esperado. Isso se deve ao fato de que o programa era composto por sete unidades de ensino que abordavam uma ampla gama de tópicos, desde os conceitos iniciais de metodologia até as técnicas de aprendizagem e de planejamento didático.

No entanto, essas unidades de ensino no Programa de Metodologia eram predominantemente teóricas, com pouco espaço para a prática. Como consequência, as estudantes poderiam não desenvolver as habilidades e os conhecimentos que precisavam para sua atividade docente, por exemplo, as habilidades necessárias para planejar e conduzir aulas. Assim, o predomínio de aulas teóricas em detrimento de aulas

⁸ Os programas completos das disciplinas encontram-se no anexo, transcritos a partir da Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956 (Brasil, 1956).

práticas pode ter prejudicado a qualidade da formação das professoras rurais, tornando-as menos preparadas para enfrentar os desafios da sala de aula.

No Programa de Sociologia, eram apresentados os fundamentos da Sociologia a partir de sete temas na primeira parte do programa: relações humanas; sociedade e grupos sociais; interação humana; organização da sociedade; papel do trabalho; divisão do trabalho; remuneração e cooperativismo. A segunda parte relacionava assuntos como: fundamentos da Sociologia Rural; Ambiente Rural e Urbano; Organização da sociedade rural; Instituições, grupos e classes rurais; Habitação rural; tipos de habitação e direito de propriedade rural (Brasil, 1956).

No Programa de Puericultura, eram apresentados cuidados com a gravidez e o recém-nascido. No Programa de Higiene, contava-se com tópicos de higiene geral, cuidados com a pele, com o cabelo, cuidados com a vestimenta, prevenção de doenças e epidemias, prevenção de intoxicações alimentares; intoxicação por fungos, prevenção de contaminação com o leite que, de modo geral, se relacionavam aos cuidados e à promoção da saúde e higiene (Brasil, 1956). Estes Programas apresentavam conhecimentos e habilidades essenciais para a promoção da saúde e higiene infantil e coletiva. A partir dos temas estudados, percebeu-se a clara intenção de uma formação das professoras rurais para atuarem como agentes de saúde e educação na comunidade rural.

Outro ponto digno de nota foi a abordagem de temas tradicionais que perpassavam assuntos relacionados à questão de gênero. O programa enfatizava a importância da mulher no papel de mãe e esposa, mas não abordava temas como violência doméstica ou direitos reprodutivos. Além disso, os conteúdos relacionados à Higiene eram excessivamente focados na prevenção de doenças, deixando de lado o papel da saúde mental.

As disciplinas como Psicologia, Higiene Escolar e Puericultura iriam ao encontro da reforma da mulher e do homem rural, assim, incluiu-se a educação de seus corpos, na perspectiva de higienização dos hábitos e dos costumes do meio rural. Nesse sentido, Louro (2018) ressaltou que as referidas disciplinas, no começo do século, passaram a integrar os programas de formação de várias escolas normais. Com isso, buscava-se demonstrar tanto o desenvolvimento normal das crianças como as formas mais adequadas e modernas de tratá-las, justificadas pelas novas descobertas e novos conceitos científicos.

Esses novos conceitos científicos seriam novas estratégias para conhecer e controlar a população, em um momento em que as sociedades se tornavam mais complexas, pois “[...] buscava-se ordenar e regular os sujeitos contando com a sua

participação, ou seja, se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se *autogovernar* [...]” (Louro, 2018, p. 457).

Nos Programas de Administração e Arranjo do Lar e Confeção de Adornos e Utensílios Domésticos, as estudantes aprendiam a bordar rendas e fazer trabalhos manuais, a confeccionar o próprio enxoval, a decorar o interior de uma casa, atentando-se sempre às questões de higiene. O Programa de Indústrias Rurais Caseiras tinha como objetivo completar a mulher do campo em sua educação rural, para que o lar da fazendeira fosse agradável. No Programa de Dietética e Arte Culinária, as estudantes aprendiam os princípios da nutrição, como planejar refeições saudáveis e evitar deficiências vitamínicas (Brasil, 1956). As matérias dos referidos programas reforçavam os papéis de gênero, pois ensinavam habilidades consideradas necessárias para a mulher manter um lar organizado, limpo e decorado.

Na apresentação dos programas de ensino no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, destacou-se uma formação concentrada em ensinar às mulheres sobre nutrição, culinária e etiqueta à mesa, o que reforçou que o papel das mulheres seria cuidar da casa e dos filhos. Esses programas foram exemplo de como a educação pode ser usada para limitar as oportunidades das mulheres e reforçar os papéis de gêneros tradicionais, ao introjetar na sociedade ideias e valores de que as mulheres seriam as únicas responsáveis por cuidar da casa e dos filhos.

A tendência de as mulheres serem incentivadas a buscar educação e treinamento em habilidades que lhes permitirão trabalhar em casa, cuidando dos filhos e do marido, foi um fenômeno que Guacira Lopes Louro e Dagmar Meyer (1993) chamaram de escolarização do doméstico, idealizada pela elite dominante. O que significa dizer, principalmente pelos homens dos setores dirigentes, que uma escola técnica feminina pretendia, naquela época, preparar a mulher “para o lar e para a Pátria”, saberes que iam desde os conhecimentos mais modestos no lar até a mais aprimorada instalação doméstica.

Segundo as autoras, para muitos, a construção da cidadania supunha aprender a valorizar os interesses públicos, lição que, acreditavam, deveria começar na infância. O lar tornou-se, então, um instrumental crucial para garantir o sucesso da nação e as mulheres – cuja educação começou a ser levada muito mais a sério – ganharam o papel de “mães da república”. “[...] assim, se forjava o culto da domesticidade, na medida em que o lar passava a adquirir um conjunto de papéis de ordem social, política, religiosa e emocional muito mais amplo do que tivera até então [...]” (Louro; Meyer, 1993, p. 48). Nesse contexto, os afazeres domésticos precisavam de uma nova roupagem, de

modo que fossem sofisticados e passassem a integrar os programas de formação nas escolas, como a disciplina de Economia Doméstica. Apesar do discurso e da defesa de uma educação ofertada de forma igual tanto para homens como para mulheres, ficou claro que os objetivos da educação foram diferenciados à mulher, restritas aos espaços do lar doméstico.

O Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica deixou de ser ofertado a partir da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e as últimas turmas foram finalizadas em 1963. As Escolas de Magistério transformaram-se em Colégios de Economia Doméstica Rural e tiveram que adaptar os programas de ensino. Essa transformação ocasionou a modificação na estrutura do programa de formação para integrar a formação em Economia Doméstica no ensino de segundo grau (Ferreira, 2012).

Portanto, o legado do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi ter sido uma escola federal, nível de segundo grau, gratuita e laica e que contribuiu para a elevação do conhecimento das mulheres, permitindo que elas adentrassem níveis superiores de ensino e tivessem acesso a novas carreiras que, aos poucos, foram compondo seus universos escolares, ainda que de forma tímida, mas contínua (Ferreira, 2012). Entretanto, a partir das reflexões levantadas anteriormente, aponto que o curso não oportunizou a mesma educação técnica às mulheres e contribuiu para reforçar o papel de dominação do homem na sociedade tradicional brasileira.

Práticas e Ritos nas Escolas Técnicas Federais no Magistério Rural

Algumas práticas e ritos integraram a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais. Em decorrência da dificuldade em localizar as fontes que pudessem revelar essas histórias, essas análises se deram a partir das escolas técnicas situadas em Uberaba, Minas Gerais, e no Rio de Janeiro.

Na Escola de Magistério de Economia Rural Licurgo Leite, situada em Uberaba, Minas Gerais, o calendário escolar era marcado por comemorações e rituais que se realizavam durante o ano letivo. As festividades tinham um cunho fortemente católico, eram frequentes as missas nos auditórios ou salas de aula, “[...] a aprovação dos princípios católicos no interior das escolas parecia legitimar a autoridade e o controle das ações educativas no país [...]” (Ferreira, 2014, p. 301).

Era amistosa a relação entre docentes e discentes e o ambiente era agradável para a aprendizagem. As professoras do curso eram as responsáveis pela formação do caráter das estudantes, que “[...] controlava[m] e mantinha[m] a disciplina dentre e, por

vezes, fora da sala de aula, mas não precisava[m] recorrer aos castigos físicos. Bastava admoestar ou conversar com as moças, e se não resolvesse, com a família [...]” (Ferreira, 2014, p. 290).

Segundo Louro (2020), quando as instituições escolares eram dirigidas por mulheres, leigas ou religiosas, elas assumiam o papel de uma mãe superior, que zelava pelo funcionamento de tudo e de todas e, geralmente, constituíam-se numa espécie de modelo a ser seguido. Com exceção das escolas mantidas por religiosas que ocupavam posição superior, nas escolas públicas, foram os homens que detiveram por longo tempo as funções de diretores e inspetores. Assim, reproduzia-se e reforçava-se as relações de hierarquia: as mulheres ficavam em salas de aulas, exerciam as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema, eram a instância superior, referência de poder. A presença deles era vista como necessária por se creditar à mulher menos firmeza nas decisões, pelo excesso de sentimento e tolerância, entre outros.

As atividades escolares eram fortemente influenciadas pelo catolicismo, com momentos que consolidavam os valores, as normas e as práticas. Um dos requisitos básicos, por exemplo, para ser oradora no discurso de formatura, era ser uma boa moça religiosa: “[...] ser escolhida para proferir o discurso de formatura era uma honra e denotava o alto conceito da aluna frente aos colegas, a direção e o corpo docente da instituição [...]” (Ferreira, 2014, p. 302). Na figura abaixo, destaca-se a oradora da 1ª Turma de Economia Rural Doméstica em Uberaba no ano de 1955.

Figura 8 – Oradora do curso (1955)



Fonte: Ferreira (2012, p. 232).

O discurso de formatura era visto como um dos momentos solenes. Na imagem, a suntuosidade da ocasião pode ser observada por meio da mesa organizada com arranjos de flores. A vestimenta da estudante, com tecidos de boa qualidade, era alinhada e impecável, e ela usava uma saia na cor preta, que parece ser de veludo, e uma blusa branca de renda. Ao falar no microfone, demonstrava um comportamento que remetia à ordem e disciplina, valores inculcados às estudantes durante a formação. A postura ereta e estruturada da oradora denotava seriedade e rigor e transpareceria sua responsabilidade e compromisso.

A formatura do curso era o momento de culminância, pois as estudantes já haviam cumprido todos os requisitos necessários para se formar, como frequência mínima, notas para as aprovações nas matérias teóricas e práticas, além da disciplina e do comportamento adequados.

Na formatura, as estudantes usavam aquilo que consideravam suas melhores vestimentas, os vestidos e os sapatos eram elegantes e em tons claros, majoritariamente na cor branca, simbolizando pureza. O convite confeccionado para a turma de formandas do ano de 1959 informava que a formatura ocorreria no dia 13 de dezembro de 1959. A partir das 7h30 da manhã, o padre Eddie Bernardes celebraria a missa em ação de graças pelo término do curso e, no início da noite, às 19 horas, ocorreria a entrega dos diplomas no salão nobre da sociedade rural do Triângulo Mineiro, com a paraninfa diretora do curso Aspásia Cunha Campos. Os homenageados eram pessoas de destaque na sociedade uberabense, como o Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, deputados federais, prefeito, bispo e professores (Programa [...], 1959, p. 1).

Na turma de formandas, como descrito por Ferreira (2012), estavam: Cirene Inácio Borges; Dayse Aparecida Crozara (juramento); Darcy Cicci; Eva Aurora de Moraes; Geralda Macedo Borges; Gilka Moreira; Helena Barra (oradora); Léa Gledes Idaló; Maria Aparecida Catanante; Maria Helena Carvalho; Marianinha Ferreira; Mariza Palmério Marquez; Neyde Messias Borges; Wilma Alves de Carvalho. Precedida a reflexão “[...] entre o passado onde estão nossas recordações e o futuro em que estão nossas esperanças fica o presente onde está nosso dever [...]” (Entre [...], 1959, p. 3). As estudantes prestavam o seguinte juramento:

Compenetrada dos mais altos e sublimes deveres que o Brasil e o mundo esperam da mulher, prometo, no decurso de minha vida, trabalhar com dedicação, zelo e amor, cumprir com os deveres de professora, espôsa ou mãe, praticar e ensinar os princípios da

caridade, da solidariedade e da justiça a fim de ajudar na formação de um mundo melhor. (Formandas..., 1959, p. 2-4).

No juramento, o que chamou atenção foi o compromisso firmado além das atribuições profissionais, envolvendo a vida particular, que, sob aspirações familiares e profissionais, as comprometia a desenvolver um trabalho não só enquanto professora, mas também como esposa e mãe. Os valores de amor, dedicação, justiça e caridade eram a tônica que permearia suas ações para um mundo melhor.

Percebe-se que a formação enquanto professoras rurais envolveu não só os aspectos pedagógicos, mas também os conhecimentos sanitários e agrícolas, bem como as atividades voltadas para os lares e os afazeres domésticos, função pregada como responsabilidade das mulheres. A diplomação demarcava a passagem de estudantes para professoras e assim estariam licenciadas no Curso de Magistério em Economia Rural Doméstica.

Na Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica do Rio de Janeiro, Km 47, era comum a associação das estudantes em atividades como grêmio e o jornal escolar. O Grêmio Acadêmico da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica foi instituído pelas alunas, em 1960, e foi instrumento importante na defesa dos interesses e bem-estar das estudantes.

Em uma dessas reivindicações, houve a organização dos alunos para uma passeata movida pelo não pagamento de verbas oficiais: “[...] o movimento foi uma obra de civismo e civilidade, não houve um só furo de estranhos ou vandalismos em nossa passeata [...]” (Canero, 2011, p. 125).

Em 1961, o Grêmio decidiu lançar o concurso de flâmulas. Naquela época, as flâmulas estavam na moda e era comum as pessoas colecioná-las. A flâmula ganhadora está representada na figura abaixo.

Figura 9 – Flâmula do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.



Fonte: Canero (2021).

A flâmula representava o objetivo do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica: “[...] preparava professoras para trabalhar em extensão rural; uma moça olha ao longe a casa da fazenda para a qual vai levar seus conhecimentos [...]” (Canero, 2011, p. 48).

Em relação às edições do jornal estudantil, não havia uma padronização quanto à forma das publicações, mas, de um modo geral, foi possível conhecer alguns temas que as estudantes abordavam. Nas matérias estudantis, eram comuns temas ligados à puericultura, receitas de doces, entrevistas e homenagens às datas comemorativas, como o Dia das Mães: “[...] É uma mulher que tem algo de Deus pela intensidade de seu amor, e muito de anjo pela incansável solicitude dos seus cuidados; é uma mulher que, sendo jovem, possui reflexo de uma anciã e, na verdade, trabalha com o vigor da juventude [...]” (Homenagem [...], 1958, p. 3).

Este depoimento remete-nos à dimensão do aprendizado da formação dessas professoras; ao retratar mulheres e mães dóceis, enaltecia qualidades como a disposição, o trabalho e vigor, logo, eram claros os valores de moral e bons costumes e a menção a Deus. No manejo da cozinha, eram publicadas notas de “conselhos úteis”, “[...] para tirar o cheiro de cebola das mãos, basta esfregá-las vigorosamente com bicarbonato de sódio. Lave-as após com água e sabão [...]” (Conselhos [...], 1958, p. 4). Ou seja, remetia-se a valores pretendidos em inculcar e adestrar virtudes de uma professora ao ensinar as técnicas e os cuidados com a cozinha, a preparação dos alimentos e o refinamento nos dotes culinários.

Em um dos artigos elaborados por uma estudante do curso, intitulado “O papel que a mulher desempenha na família”, chamou-me a atenção a forma com que o discurso condenava a mulher a ocupar outros espaços sociais fora do ambiente doméstico:

Nota-se, hoje em dia, que a mulher vem competindo com o homem em quase tôdas as atividades. Vemos então, nas fábricas, escritórios, repartições públicas, empresas etc. uma infinidade de cargos ocupados pelo elemento feminino. Em virtude disso, sente-se um desajustamento nas famílias. A mulher absorve todo o seu tempo e preocupação no ambiente de trabalho e pouco ou nada lhe sobra para cuidar da casa. [...] muito maior proveito obteria se ficasse em casa, administrando as tarefas caseiras, cuidando da higiene da habitação, vestuário, alimentação, gerência das finanças e zelando pela educação de seus filhos [...] se a mulher é a “rainha do lar”, ela deve se desempenhar-se em desenvolver suas atividades no próprio lar. É

a ela que cabe o papel de... maior importância na felicidade...
conjugal e no bom êxito de uma família (Odete, 1958, p. 5).

Essas atividades refletiam as orientações teóricas repassadas em sala de aula e seria uma forma de “[...] assimilação à sua própria personalidade daquilo que é, e que ela reconhece ser parte essencial da sua ‘vida social’ [...]” (Silva, 1948, p. 85).

No ano de 1957, a Escola de Magistério formou 16 moças: Carmen Lúcia Ribeiro Callicchio (Minas Gerais); Daysi Conforto Rodrigues Silva (Rio de Janeiro); Dolores Granero Araújo (São Paulo); Geny de Almeida Costa (Distrito Federal); Idaclea Teixeira Goulart (Distrito Federal); Ieny Correa Lopes (Minas Gerais); Maria de Lourdes Carneiro França (Distrito Federal); Maria Irene de Moura Ferreira (Ceará); Maria Jalva Figueiredo (Sergipe); Olga Rosa Soares (Rio de Janeiro); Sonia Xavier (Rio de Janeiro); Terezinha Cangussu (Minas Gerais); Terezinha Gonzaga da Silva (Alagoas); Wilma Aparecida Faria (Minas Gerais); Zilda Cangussu (Minas Gerais) (A EMERD [...], 1957, p. 6).

As estudantes eram provenientes de várias regiões do Brasil, demonstrando que esse curso era divulgado em todo o território nacional. A origem diversificada das regiões possibilitava uma elevada troca cultural e de costumes entre elas.

No discurso da oradora da turma das formandas de 1957, as palavras de agradecimento se dirigiam à turma, à diretora, aos professores e aos pais. De modo geral, faziam um breve retrospecto de quando ingressaram no curso, com as incertezas e inseguranças de uma estudante caloura e de como foi a trajetória formativa, de muito aprendizado e companheirismo entre as estudantes, a diretora e os professores. No excerto abaixo, expressou-se o compromisso com a carreira e os desafios da profissão, “[...] uma atuação profícua e constante, junto às populações rurais, orientando-as, no sentido da melhoria de seu padrão de vida, eliminando o analfabetismo que aí predomina como fator de atraso, proporcionando-lhes conhecimentos que serão úteis as suas heroicas atividades [...]” (Discurso [...], 1957, p. 4).

Analisando o excerto acima, vemos que a formanda descreve a atuação contínua e eficaz da professora rural junto à comunidade rural, no sentido de que o trabalho docente elevaria o padrão de vida no desenvolvimento das comunidades rurais.

Durante toda a formação no curso normal rural nas escolas técnicas federais, ressaltava-se a importância desses valores, direcionados à população rural, ao bem-estar da família e da mulher rural como dirigente do lar e responsável pela gestão racional dos recursos financeiros do ambiente doméstico. A Economia Doméstica, considerada uma ciência nova, representaria “[...] uma das alavancas para o bem-estar econômico-social do indivíduo, da família e da comunidade [...]” (Vieira, 1961, p. 12).

O rito da diplomação era o ápice do curso: o momento em que as alunas recebiam seus diplomas de professoras de economia rural doméstica. Para participar dessa etapa, era indispensável o cumprimento de alguns requisitos básicos no curso, como a aprovação em todas as disciplinas, o cumprimento das horas exigidas e as atividades complementares. A imagem abaixo destacou a diplomação da turma do ano de 1960⁹.

Figura 10 – Diplomação no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, 1960



Fonte: Acervo pessoal de Miranda (2021).

A imagem de uma colação de grau das estudantes do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi emblemática no tocante aos ritos escolares que esta pesquisa refletiu. De modo geral, a colação de grau era um momento solene para a turma, pois havia a entrega dos diplomas às futuras professoras, os discursos e as homenagens, além do juramento do curso, ocasião em que havia suntuosidade, pompa e grande formalismo, simbolizando a cultura escolar delas.

A imagem destacou trajes e vestimentas especiais; as principais autoridades da instituição se paramentavam vestindo pelerine, espécie de capa, usada somente pelos professores do curso e pessoas em posições elevadas da hierarquia social. Elas eram na cor branca que, certamente, representava a cor do curso, já que as becas das estudantes também eram inteiramente brancas, junto com o capelo, que era o chapéu de formatura. Certamente, o branco representava a profissão do magistério, sinônimo de pureza e abdição.

⁹ Outras fotos relacionadas a UFRRJ podem ser visualizadas no endereço eletrônico: <http://memoriasufrj.blogspot.com/p/fotos.html>

As solenidades e os rituais na presença dos superiores, na observância da pontualidade, assiduidade, regularidade e ordem, como a colação de grau e os trajes e as vestimentas e as posturas discretas, eram um dispositivo de normatização das estudantes e mestras. Os uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e com a exigência de uma postura discreta e “digna”, “[...] construía-se uma estética e uma ética [...]” (Louro, 2020, p. 461).

Cabe enfatizar que a postura discreta e digna da professora rural era exigida das alunas durante todo o curso de formação, “[...] a escola era, então, de muitos modos *incorporada* ou *corporificada* pelas meninas e mulheres – embora nem sempre na direção apontada pelos discursos [...]” (Louro, 2020, p. 460). Nesse sentido, segundo a autora, havia múltiplos dispositivos e práticas para moldar e enquadrar a estudante em um perfil considerado ideal de professora; além dos trajes discretos e severos, deveriam se manter recatadas e silenciadas sobre sua vida pessoal. Assim, ensinava-se a se portar, se comportar, falar, escrever, argumentar, caminhar e se sentar, inclusive com gestos e olhares que deveriam ser modestos e decentes.

Em 1961, a turma de formandas da Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica distribuiu os convites para a formatura que seria realizada no dia 09 de dezembro, a partir das 18 horas. A missa em ação de graças abria as solenidades e, logo após, às 19 horas, aconteceria a sessão solene de colação de grau com a entrega dos diplomas às formandas no anfiteatro Gustavo Dutra; às 21 horas, havia a recepção no salão nobre da Universidade Rural (Programa..., 1961).

No convite, havia menção das pessoas com cargo de destaque no curso ou na política, ocasião em que eram escolhidos o representante patrono do curso, o paraninfo, a homenagem de honra, a homenagem especial, as homenagens administrativas e os representantes da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Na turma de 1961, dos 21 professores do curso, 13 eram professoras e oito eram professores, todos eles homenageados pelas formandas:

Benjamim Loureiro da Costa; Clóvis Batista Nascimento; Conceição Cotrim Corrêa da Costa; Coralia Velloso Wandek; Darcy Rodrigues da Silva; Darcy Conforto da Silva; Eunice Almeida; Heloisa Mangeon; José Turano; Luiza de Bello Oliveira; Maria da Luz Fernandes Perim; Magali Rondelli Rangel Sobrinho; Marita Cunha Rodrigues; Nelson Pereira da Silva; Nicolino Taranto Fortes; Primo de Moura Duarte; Prudencia Theodoro de Andrade; Renato Ruschel;

Humberto Mancebo Araújo; Zenaide Oliveira Ramos; Zulma Ligiero Vargas (Homenageados [...], 1961, p. 4).

Aos pais eram direcionadas homenagens de gratidão e afeto, “[...] sois nós, nossos Pais e entes queridos, os merecedores da glória e do prêmio do nosso curso. Vós imprimistes as letras douradas do nosso diploma. Se nós somos as professoras das letras – vós sois os mestres da poesia e do amor [...]” (Aos Pais [...], 1961, p. 5).

Na turma de 1961, as 14 formandas eram do sexo feminino: Cacilda Martins Nascimento; Cleuza Souza Prisco; Conceição Maria de Andrade; Elba Rodrigues Fontes; Francisca Salles de Almeida; Heloisa Barbosa Ayres; Maria Amélia Curvelo; Maria Clementina Schmall; Maria Dulce Frutuoso; Marilda Klier dos Santos; Suely Domingues; Sueli Silva; Zaira Machado; Zilda Martins Araújo, que prestavam o juramento do curso:

Com o pensamento em Deus e no Brasil, consciente da responsabilidade que me é confiada, prometo consagrar o melhor de minhas energias, o mais puro dos meus sentimentos e todo o meu idealismo à educação nacional, à grandeza da Pátria e à felicidade do Povo Rural brasileiro (Juramento, 1961, p. 7).

Se o objetivo da disciplinarização é a autorregulação das pessoas, o trecho do juramento acima foi uma demonstração de como se operava essa norma. No juramento, as professoras afirmavam o compromisso de suas ações profissionais, a menção de Deus, pátria, e todos os esforços para a felicidade do povo brasileiro. A religiosidade presente no juramento do curso comprovava a vinculação da formação pautada em preceitos cristãos, destacado pela formanda com o “[...] o pensamento em Deus e no Brasil [...]”.

Os ritos destacados fazem perceber os ideais transmitidos como padrão da sociedade daquela época. Marcada pela necessidade do desenvolvimento rural, a mulher e a família ganhavam destaque, pois seriam as responsáveis centrais para as mudanças de hábitos e costumes, sob os valores cristãos da moral em conjunto ao progresso nacional. Com a diplomação, as estudantes passavam a ser as professoras de magistério de Economia Rural Doméstica e poderiam seguir a profissão.

Nesta seção, foi abordado o mapeamento das escolas técnicas federais que ofertaram o Curso de Magistério Rural, nível segundo grau, no período de 1954 a 1963, e analisei as legislações que regeram o curso de formação de professoras rurais nestas escolas. Apontei que a formação de professoras rurais ofertada nas escolas técnicas

federais do curso de magistério rural foi pautada em estratégias que visavam moldar a forma de ser, agir e pensar das populações rurais. A formação ofertada no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica voltou-se para uma formação técnica que deveria usar de modo racional os produtos disponíveis no meio rural, a fim de evitar o desperdício e conservá-los da forma mais duradoura possível. Ou seja, às professoras rurais eram ensinadas formas de preparar alimentos, confeccionar roupas e não se focava em uma formação pedagógica. Na próxima seção, são analisados alguns manuais escolares usados no curso de formação de professoras rurais

4

MANUAIS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE NORMALISTAS RURAIS

Os manuais escolares eram comumente utilizados na formação de professoras rurais, entre eles, o Manual de Indústrias Rurais Caseiras, Corte e Costura e Economia Doméstica. Esses manuais foram rastreados na Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI, em Brasília, e inclusos por contemplarem três temas confluídos na formação das professoras rurais brasileiras e direcionados aos afazeres domésticos.

Evidencio que manuais escolares como esses expressaram e demarcaram uma forma de pensar, ensinar e constituíram fontes relevantes à compreensão das propostas educativas na formação de professoras rurais brasileiras.

Manuais constituíam recursos didáticos valiosos para os programas de formação de professoras rurais, apresentou inúmeras orientações de ordem prática, instituindo condutas e inculcando nas estudantes princípios e padrões de ser e atuar como professoras rurais.

No que se referia aos valores e crenças vigentes na sociedade tradicional brasileira, que, a partir do processo da modernização, encadeado principalmente na década de 1950, às mulheres foi delegada a responsabilidade da ordem e progresso. Entretanto, a defesa ao acesso à educação às mulheres foi diferenciada em relação à educação ofertada aos homens, ou seja, na realidade social vigente daquele período, as mulheres não tiveram a oportunidade, por meio da educação, de serem colocadas nas mesmas esferas de poder que os homens.

A respeito dos manuais escolares, Gabriela Ossenbach (2010) enfatizou que são possíveis fontes de investigação do cotidiano escolar. É uma parte integrante do patrimônio histórico-educativo, nos depósitos de memórias individuais como coletivas.

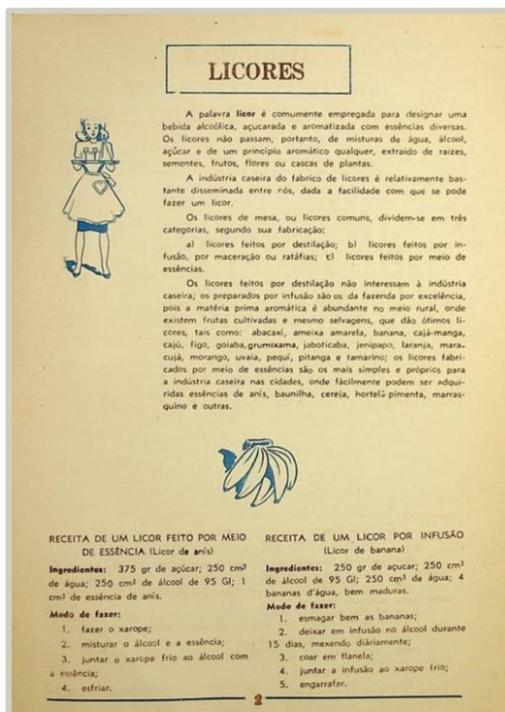
Nesse sentido, enfatizo que os manuais didáticos discutidos nesta seção poderiam atuar como depositários dos conteúdos escolares, transmudar referenciais das professoras e das alunas; explicar as representações sobre os sujeitos inscritos na escola, como as professoras, suas estudantes, comunidades, entre outros, mas também atuavam como suporte básico e sistematizador dos conteúdos e transmitiam ensinamentos práticos, possíveis de serem utilizados nas comunidades rurais.

Manual de Indústrias Rurais Caseiras

O ensino de Indústrias Rurais Caseiras consistia na “[...] conservação e transformação, no lar da fazenda, da matéria-prima produzida pela agricultura [...]” (Silveira, 1949, p. 1) e tinha como objetivo o ensino de técnicas para a fabricação e/ou a conservação de um produto agrícola. Diferente do ensino da culinária, que consistia na arte de preparar os alimentos para o consumo no mesmo dia ou em alguns dias, o ensino de indústrias rurais caseiras cogitava a conservação e/ou a guarda por longo período.

Na Cartilha de Indústrias Rurais Caseiras, elaborada por Amaury Silveira, 2ª edição, publicada em 1949, percebi a padronização em mais de 20 páginas de conteúdos relacionados à confecção de diversos produtos, como licores, vinagres, geleias, chucrutes, pickles de pepinos, massa de tomate, queijo e “pudim” de porco, banha, polvilho.

Figura 11 – Manual de Indústria Rural Caseira (1949).



Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional de Agricultura.

Há, na figura acima, a imagem de uma mulher jovem, possivelmente em uma aula de arte culinária, servindo licor, usando avental e cabelos presos com arco, como

era ensinado nas aulas. Nas mãos da jovem, há uma bandeja com taças e um recipiente, provavelmente contendo licor feito na instituição escolar e com recursos disponíveis nas aulas práticas. Essa imagem carrega consigo um conteúdo implícito às boas práticas de higiene condizentes com o preparo e a fabricação dos produtos alimentícios.

A imagem da mulher aseada usando as indumentárias adequadas para preparar e servir uma comida/bebida denotou a busca por controlar e regular a formação docente rural, visando construir a imagem da professora ideal e que utilizava a metodologia adequada ao preparo dos alimentos. Nesse sentido, Ossenbach (2010) classificou o manual didático como um dos primeiros portadores dos saberes escolares, um dos componentes explícitos do cotidiano de uma instituição escolar, considerado como a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização.

Na década de 1950, o meio rural era acometido por um ciclo recorrente de doenças. Em consideração deste contexto no que concerniu às práticas de higiene, os manuais escolares buscavam estabelecer um padrão de higiene para as comunidades rurais. Essas práticas estavam arraigadas em uma concepção de saneamento rural que remontava ao projeto de construção desenvolvimentista de educação no Brasil. Ramos (2017) afirma que as doenças eram percebidas como impedimentos ao progresso, mas as políticas públicas na área da saúde se limitavam às cidades e grandes centros urbanos. Os manuais também intencionavam o inculcamento à aquisição de novos produtos para insumo agrícola e alimentício, fomentados pelo capital financeiro, como já mencionado em seções anteriores.

No manual de indústrias caseiras, as lições práticas eram antecedidas de notas introdutórias que situavam as estudantes sobre a matéria-prima principal e com conteúdo explicativo quanto à semântica da palavra que nomeava o produto. Na receita que versava sobre um licor, por exemplo, as lições iniciais introduziam o assunto e traziam a explicação sobre o sentido da palavra.

Em seguida, as lições explicavam, de forma detalhada, quais as composições químicas mais usuais utilizadas para a fabricação dos produtos. Como no exemplo dos licores, a prática costumeira de misturas de água, álcool, açúcar e, de um princípio aromático qualquer, como um extraído de raízes, sementes, frutos, flores ou cascas de plantas. As lições nos manuais apresentavam, ainda, os tipos de produtos, suas categorias e onde eram consumidos de forma mais usual. Essas orientações facilitavam as estudantes quanto à forma mais usual e ideal de fabricar os produtos.

No Manual de Indústria Caseira, para fabricação do licor era explicado que existiam três tipos de categoria de licores: 1) licor feito por destilação, que não

interessava à indústria caseira; 2) licor feito por infusão ou por maceração, que mais se adequava às fazendas, pois a matéria-prima aromática era abundante no meio rural, já que existiam frutas cultivadas, e mesmo as selvagens, que davam ótimos licores, como abacaxi, ameixa amarela, banana, cajá-manga, caju, figo, jabuticaba, laranja, entre outras; 3) licor feito por meio de essência, que eram os mais simples e próprios para a indústria caseira nas cidades, pois facilmente eram adquiridas as essências de anis, baunilha, cereja, hortelã e outras (Silveira, 1949).

Após as explicações iniciais, como uso de matéria-prima, categoria e formas de elaboração, eram repassadas as explicações das reações químicas de elaboração, dos cuidados de higiene, entre outras orientações. Só ao final eram passadas as receitas e compartilhadas as experiências de casos comuns em que elas fracassavam.

Na fabricação de licor, por exemplo, foram ensinadas duas receitas, consideradas as mais indicadas para uso e fabricação no meio rural, como exemplificadas a seguir.

Receita de um licor feito por meio de essência (Licor de Anis)
Ingredientes: 375 gr de açúcar; 250 cm³ de álcool de 95 GI; 1 cm³ de essência de anis.

Modo de fazer: 1. Fazer o xarope; 2. Misturar o álcool e a essência; 3. Juntar o xarope frio ao álcool com a essência; 4. Esfriar.

Receita de um licor por infusão (Licor de Banana)

Ingredientes: 250 gr de açúcar; 250 cm³ de álcool de 95 GI; 250 cm³ de água; 4 bananas d'água, bem maduras.

Modo de fazer: 1. Esmagar bem as bananas; 2. Deixar em infusão no álcool durante 15 dias, mexendo diariamente; 3. Coar em flanela; 4. Juntar a infusão ao xarope frio; 5. Engarrafar (Silveira, 1949, p. 2).

Como demonstrado, o manual continha poucos conhecimentos teóricos e predominavam as práticas, com o método aprender fazendo, próprio do tecnicismo. Essas receitas visavam formar as professoras de modo mais adequado para que elas pudessem instruir e cuidar da população, de acordo com os princípios mais condizentes com as práticas de higiene e preparo dos alimentos. Isso, por sua vez, se mostrava contraditório, pois não considerava a cultura do meio rural.

Nas cartilhas de indústrias rurais caseiras, eram comuns as explicações do porquê as receitas não davam certo ou estragavam e a importância da esterilização correta das matérias-primas, como descrito no excerto a seguir.

Por que a massa de tomate azeda? O tomate é uma hortaliça rica em açúcar e ácido. A massa de tomate quando não é esterilizada fermenta, acentuando sua acidez. A massa de tomate, portanto, azeda (acidifica) porque não foi convenientemente esterilizada. O meio de evitar que a massa azede é esterilizá-la em vidro de conserva aberto, em banho-maria, durante meia hora e depois mais 15 minutos fechado com a respectiva tampa. Quando se abre a massa de tomate comercial, é preciso guardá-la na geladeira, especialmente no verão (Silveira, 1949, p. 15).

O trecho do manual enfatizou as formas consideradas ideais ao preparo e à conservação dos alimentos. Essas orientações tinham como objetivo apresentar práticas de higiene e economia doméstica, pois se estragavam menos produtos e matérias-primas, além de garantir que fosse assegurado o valor nutritivo dos alimentos.

A bibliografia sobre a disciplina de Indústrias Rurais Caseiras era escassa e o manual dizia que, “[...] praticamente [...], não existem livros em português que se dediquem ao assunto. O que há são folhetos sobre algumas indústrias e divulgação popular [...]” (Silveira, 1949, p. 16).

Outros manuais que se dedicavam aos assuntos de Indústria Rural Caseira, como o de Silveira (1949), relacionavam-se a doces de frutas, produtos e subprodutos do porco, fabrico de vinhos e frutas brasileiras, com os seguintes referenciais.

“Doces de Frutas e Frutas de Doce”, de Lúcia Santos, Briguiet & Cia., Rio de Janeiro; “Produtos e Sub-Produtos do Porco”, Darcy de Almeida Furtado, Editora “Chácaras e Quintais”, São Paulo. “Fabrico de Vinhos de Frutas Brasileiras”, Noé Vinhais. Editora “Chácaras e Quintais”, São Paulo; “Manual da Mandioca”, João Cândido, Ferreira Filho e outros, Editora “Chácaras e Quintais”, São Paulo; “Fabricação de Vinhos de Frutas”, Gaston Duval, Serviço de Informação Agrícola, Ministério da Agricultura, Rio de Janeiro; “Fabrico Caseiro de Licores”, Amaury Silveira (Silveira, 1949, p. 16).

Outras referências sobre Indústrias Caseiras eram publicadas em páginas agrícolas dos jornais. Pessoas interessadas podiam fazer encaminhamentos tanto por meio de cartas ou por rádio, de pedidos e consultas, de forma gratuita, ao Serviço de Informação Agrícola. Os assuntos podiam ser os mais diversos:

Sucos e xaropes de frutas; doces; frutas secas e cristalizadas; “*petit pois*”; colorau; picles; molho inglês; carnes salgadas e defumadas; escabeches; linguiças, paios, morcela; conservação de ovos; leite; creme; manteiga; queijo; requeijão; doce de leite; sorvetes; melado; vinhos de frutas; hidromel; temperos; farinhas de mesa; panificações (Silveira, 1949, p. 17).

Conclui-se que o manual de Indústrias Rurais Caseiras explicava, de forma didática, como deveria ser na prática a fabricação de produtos para consumo próprio das famílias rurais. Os manuais traziam formas higiênicas de manusear os alimentos, com o uso racional de produtos comuns no meio rural, de forma a evitar desperdício de alimentos, conservando-os da forma mais duradoura possível. As professoras formadas nas escolas técnicas no magistério deveriam ser capazes de ensinar maneiras de fazer, ou seja, aprendiam a fazer com a prática em detrimento da formação pedagógica para o ensino nas salas de aulas.

Manual de Corte e Costura

Neste subitem, apresentei algumas orientações contidas em um Manual de Corte e Costura. Este manual auxiliava os programas de formação de professoras rurais com a apresentação às estudantes dos vários métodos de cortes considerados eficientes e práticos que podiam ser utilizados no meio rural.

O manual de Corte e Costura ressaltava a importância de a mulher saber pelo menos consertar a roupa da casa, a dos filhos e a do marido, além de costurar a sua própria roupa de uso diário dentro de casa. Sem esse conhecimento, segundo o manual, seria preciso despender quantias vultuosas com a costureira, o que poderia comprometer o orçamento financeiro doméstico. Além disso, outra vantagem, explicada no manual, seria o conhecimento adquirido pelas mulheres para saber identificar uma costura feita com ou sem capricho e orientar a costureira quando um vestido apresentasse qualquer defeito ao ser provado.

Nos manuais escolares da formação de professoras rurais, aponto a predominância de orientações e atividades práticas, a exemplo do ensino de corte e costura, o que indicava a presença de atividades consideradas típicas ao universo feminino. Essa forma de ensino constituiu um exemplo de como as normas de gênero eram reproduzidas na formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais e reforçava e inculcava a ideia de que as mulheres seriam as responsáveis pelos afazeres domésticos.

Ao corroborar nesse entendimento, os manuais ensinavam às mestras, “[...] os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar-se e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino da menina [...]” (Louro, 1997, p. 61).

Os Manuais de Corte e Costura, geralmente, apresentavam as lições para o desenvolvimento das práticas iniciais. Essas orientações procuravam deixar claro que o mais importante não seria a aplicação dos moldes prévios e sim trabalhar diretamente no tecido, cortando as medidas devidas, para, logo após, ir-se adequando as peças aos moldes do corpo humano, pois “[...] um vestido faz-se na prova [...]” (Singer, s.d., p. 3).

O Manual de Corte e Costura da companhia americana de máquinas de costura Singer continha 98 páginas com inúmeras lições, distribuídas em dez capítulos, que iam desde as orientações gerais iniciais, de como tirar medidas, até estudos dos moldes de base da frente e detrás de vestidos e variações de saias, golas, mangas, capas, calças de senhora, blusa, entre outros.

No Manual de Corte e Costura, a prática costumeira era fazer costuras com as medidas do corpo e de uma forma mais livre. Assim, para que o ensino de Corte e Costura não fosse vago ou omissivo em alguma dessas práticas, eram lançados vários métodos de aprendizagem para que se evitassem complicações a quem ainda não detinha experiência na área.

Por meio das lições contidas no Manual de Corte e Costura, partia-se do princípio de um ensino mais prático possível. Assim, eram apresentados métodos fáceis e objetivos e técnicas consideradas modernas à época para a moda feminina. Eram repassados conselhos práticos sobre o trabalho a executar, as técnicas e os detalhes de costura, além do corte básico de todos os tipos de roupa adulta e infantil.

As orientações gerais de Corte e Costura intencionavam despertar e desenvolver o interesse pela prática e as iniciativas próprias, assim como estimular o gosto para a execução do próprio vestuário, sabendo conservá-lo e vestindo-se bem. Além disso, era possível motivar o interesse das estudantes pelo uso e pela conservação do material de costura, sugerindo confecção de enxovais para casamento e roupas de bebê. Nesse sentido, observou que os manuais não se limitavam a fornecer informações teóricas, mas davam ênfase na prática, o que se assemelhava ao princípio de aprender fazendo, incentivando a experiência e as práticas durante a formação das professoras rurais.

As lições orientavam para a necessidade do uso de bons utensílios de costura para que ocorresse a perfeição dos trabalhos e economia de tempo, além disso, era

relevante que as estudantes cuidassem ao máximo e com carinho de seus instrumentos de trabalho.

As primeiras lições do manual de Corte e Costura orientavam as estudantes a tirarem medidas, difundindo as regras gerais do corte e dos pequenos detalhes que davam elegância à costura. Essas lições esclareciam que as medidas deveriam ser anotadas no cartão de medidas com muito rigor, pois delas dependia o êxito do molde. Assim, eram apresentadas as medidas fundamentais necessárias para o traçado das bases e as medidas complementares, necessárias para a criação do modelo que se desejava. De acordo com as vestimentas, essas medidas eram variáveis, por exemplo, barra de uma calça, profundidade de um decote, comprimento de uma saia, execução de um vestido, entre outros.

Figura 12 – Como tirar medidas para confecção de roupas femininas



Fonte: Singer (s.d., p. 10).

Na figura acima, uma das primeiras orientações contidas do Manual de Corte e Costura é um molde com indicações de como deveriam ser tiradas as medidas no corpo para não haver erro. Na parte da frente, para obter a altura do peito, era indicado que a fita métrica deveria ser colocada na parte mais alta do ombro, no ponto (A), passando pelo ponto (B), prolongando-se até o ponto (C). Para finalizar as medidas da

altura, tomava-se novamente o ponto (A), passando com a fita métrica pelos pontos anteriores, prolongando a altura até a anca ponto (D), seguindo até a altura total do ponto (E).

A figura indicava que deveria ser iniciada a medição na largura do peito, que deveria ir do ponto (F) ao (G). Essa medida deveria dividir-se em dois, pelo fato de o molde apresentar um quarto do vestido. Seguia-se o contorno da cinta, do ponto (H) ao (I), que, pelas razões aclaradas de referir, se dividia em quatro partes. Desta vez, tirava-se o contorno da anca e ainda a medida do ombro, que iria do ponto (M) ao (N). O contorno da cava, ponto (O), era a medida que mais precisava de atenção, pois possuía duas funções distintas. A medida total do contorno, que seria para a largura da manga, e a mesma medida, dividida em dois, que se destinaria à altura da cava.

Nas costas, tal como se procedeu na frente, as medidas iniciavam colocando a fita métrica na parte mais alta do ombro, ponto (A), passando sobre a espádua, descendo até a cinta, ponto (B), obtendo assim a altura até a cinta. Pelo mesmo critério, a fita métrica descia até a anca, ponto (C) e à altura total do ponto (D). Se fossem analisadas estas alturas da parte de trás, iam ser notadas diferenças em centímetros para menos em relação à parte da frente, entre os pontos (A) e (B). Era importante que fosse considerada essa diferença no cartão de medidas, pois se destinaria à fundura da pinça de peito. Terminadas as medidas em alturas, iniciavam-se as medidas em larguras.

As medidas eram detalhadas em larguras na parte do ombro, logo, era preciso encontrar os pontos (E) a (F), de ombro a ombro, seguindo a largura das costas, pontos (G) a (H), apoiando a fita de sovaco a sovaco. A largura da cinta e da anca deveria ser considerada a mesma tirada para o molde da frente. A manga concluiria as medidas, que seriam tiradas com o braço dobrado, seguindo as indicações da gravura 2, que iniciava no ponto (I) a (J), altura até o cotovelo, seguindo os pontos (L) a (M), altura do braço.

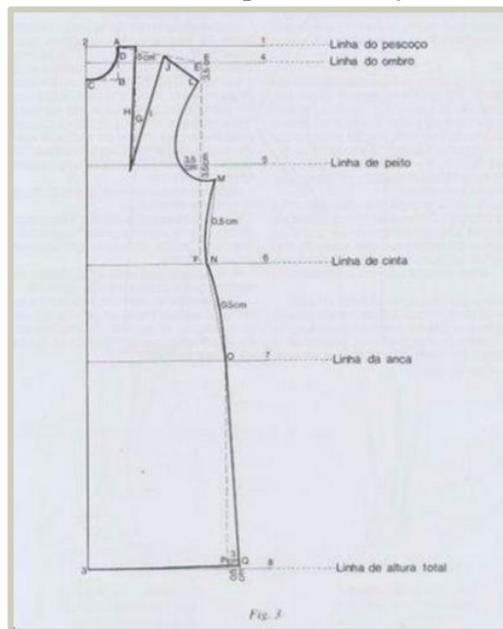
Em todas as lições do Manual de Corte e Costura, eram repassados cuidados básicos para que as estudantes não incorressem em erros crassos, como a relevância de serem anotadas as medidas corretas no cartão de medidas e preparar os moldes em um espaço plano e firme para que desse mais segurança. Tudo devia ser feito de modo a simplificar e a tornar prático o corte até o momento da prova.

O Manual de Corte e Costura demonstrou que a prioridade eram as estudantes aprenderem na prática as lições de Corte e Costura. Por isso, desde as lições iniciais, já eram repassadas as informações sobre como tirar medidas para confecção de roupas e repassada a listagem de materiais necessários para o Curso de Corte, como “[...] 1- Esquadro Singer; 2- Livro de corte; 3- Recortilha; 4- Tesoura; 5- Fita métrica; 6-

Alfinetes; 7- Borracha; 8- Lápis preto; 9- Lápis de cor; 10- Giz; 11- Linhas; 12- Agulhas; 13- Dedal; entre outros [...]” (Singer, s.d., p. 14).

Após as notas introdutórias, já eram apresentados os moldes e estilos de peças para a confecção. Junto à apresentação dos apetrechos de costura, também eram repassadas a forma correta desse manuseio e a manutenção dos instrumentos de trabalho. Como a aquisição de máquina de costura, as primeiras ações eram relevantes para que as estudantes se acostumassem com o manejo, estudassem as diversas peças e pontos de costura e até os macetes para que tivessem uma desenvoltura mais exitosa possível, como o exemplo da figura abaixo, relativo à apresentação de um molde para produção de um vestido.

Figura 13 – Molde de base para confecção de um vestido.



Fonte: Singer [s.d., p. 14].

Na figura acima, houve a demonstração de um molde de vestido e como tirar corretamente as medidas. As explicações eram detalhadas e apresentadas de forma bem didática, demonstrando às estudantes a facilidade da elaboração das peças de um vestuário, nesse caso, de um vestido.

Na figura acima, o Manual de Corte e Costura detalhou como tirar as medidas da frente do vestido, destacando o rigor necessário, do qual dependeria o sucesso do molde. Para obter a altura do peito até a altura da cintura, as estudantes deviam colocar a ponta da fita métrica na parte mais alta do ombro ponto (A), passando pelo ponto (B),

prolongando-se até o ponto (C). Para tomar a medida da largura do peito que ia do ponto (F) a (G), costura a costura, deveria ser dividido em dois, pelo fato de o molde representar um quarto do vestido. Seguia-se o contorno da cintura, ponto (H) a (I), que, pelas razões aclaradas de se referir, se dividia em quatro partes, visto que, desta vez, tirava-se o contorno da anca. Para a medida do ombro, o ponto seria (M) a (N) e para a medida da cava, o ponto (O). Esse merecia especial atenção, pois nessa medida eram atribuídas duas funções distintas, a parte total do contorno, que se destinava à largura da manga, e a mesma medida, dividida em dois, destinada à altura da cava.

No Manual de Corte e Costura, essas explicações seguiam sempre com as fotos de frente e da parte de trás dos modelos, com as explicações detalhadas do passo a passo para a confecção das peças de roupas. Isso demonstrava que as lições dos manuais davam prioridade à parte prática do ensino.

Ao tempo em que as estudantes aprendiam a produzir o vestido ou qualquer outra peça de um vestuário, o Manual de Corte e Costura ressaltava a importância de observarem minúcias que poderiam favorecer e simplificar o trabalho de confecção, como a escolha do modelo desejado, a escolha do tecido, o preparo do tecido, até mesmo a tomada das medidas e do corte, a passagem dos moldes de papel para o tecido ou ainda o início das costuras.

O Manual de Corte e Costura apontava os erros mais comuns e indicava as etapas mais condizentes desde a escolha do tecido à confecção da peça pretendida. Esses procedimentos eram exemplificados para ficar mais claro às estudantes. Era comum, por exemplo, quando se resolvesse fazer um vestido, escolher primeiro o tecido para depois o modelo, entretanto, o mais indicado era que fosse selecionado o modelo para depois se escolher o tecido, o que pouparia um resultado satisfatório.

Nas lições seguintes, havia a apresentação e as características dos tecidos, como de algodão, linho, seda, lã, musseline, entre outros. O conhecimento dos tecidos era relevante, principalmente no corte e costura, pois se conheceria a reação das fibras e a firmeza das cores.

Todas as outras lições eram organizadas em formato padrão, apresentando às estudantes orientações gerais e regras que facilitassem o trabalho e garantissem a confecção de um bom produto.

De um modo geral, o Manual de Corte e Costura apresentava, além das noções de costura, o ensino da aplicação dos inúmeros cortes especiais e moldes para roupas de homens, senhoras e crianças. Era explicado que cada corte tinha uma técnica especial e que existiam inúmeros métodos de cortes, eficientes e práticos. Assim, seria

conveniente que as jovens aprendessem pelo menos a fazer e a usar os moldes básicos, de blusas, saias, mangas, golas entre outros aprendizados.

A parte que instruía a confecção de roupas infantis ensinava como traçar as bases para o corte de qualquer roupa infantil, apresentava noções e conselhos sobre o plano de trabalho. O Manual procurava orientar as estudantes que a confecção de roupas infantis partia do mesmo princípio de elaboração das roupas adultas; a ideia era que mesmo quem nunca costurou conseguiria fazer peças indispensáveis ao guarda-roupa de qualquer criança, desde um ano até o início da adolescência, a partir dos 12 anos.

Conforme o manual, costurar para crianças era mais primário e simples e não requeria tantas minúcias como para as roupas adultas. Quanto à escolha dos tecidos e peças de roupas infantis, era importante que fossem observadas a praticidade no uso e a manutenção dessas roupas, que deveriam ser confeccionadas de maneiras fáceis de lavar, proporcionando liberdade de movimentos e que também fossem fáceis de vestir e retirar, razoavelmente duráveis e do agrado da criança.

Manual de Economia Doméstica

Ao analisar o Manual de Economia Doméstica, busquei evidenciar práticas que deveriam ser apreendidas pelas professoras rurais e que eram comumente atribuídas a elas como uma mulher responsável pelo progresso do país e chave da sociedade moderna em desenvolvimento. Entretanto, ficou evidenciado que a formação neste manual não se ateu ao cunho pedagógico, mas tentou inculcar e reforçar no ideário da sociedade tradicional que a professora deveria continuar a manter a moral e os bons costumes da família brasileira. Além disso, o referido manual intencionava a mudança de hábitos e costumes considerados modernos na comunidade rural, o que contribuiria economicamente para o consumo dos produtos do capitalismo emergente e desconsiderava a cultura local.

No artigo de Noemi Correia da Silva (1961, p. 25) sobre a Economia Rural Doméstica, a autora afirmou que a Economia Doméstica “[...] tem como característica dominante o conhecimento de todos os setores da vida – o ambiente e no lar, bem como na previsão – norma de bem resolver os problemas diários [...]”. Ou seja, segundo a autora, a Economia Doméstica decorreu da necessidade de preparar mulheres para desempenhar os papéis de futuras mães, donas de casa e formação cidadã, com valores da família.

De acordo com autora e ao analisar o Manual de Economia Doméstica, posso afirmar que a formação intencionava o ensino e a aprendizagem de múltiplas práticas educativas no âmbito rural, de ordem moral, cultural, artística e prática e procurava fixar conhecimentos e modificar comportamentos. Nesse sentido, os manuais escolares, além de instrumentos pedagógicos, “[...] são também produtos de grupos sociais que procuram, por intermédio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas [...]” (Bittencourt, 1992, p. 69).

Tanto as escolas de formação como os manuais propiciaram o ambiente facilitador para incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Assim, a ideia seria que os manuais estivessem imbuídos e privilegiassem as matérias focadas em afazeres domésticos e práticas rurais, associados a uma educação devidamente diferenciada para meninos e meninas, cujas bases eram “[...] para eles uma educação voltada à construção de um cidadão pacífico, obediente às leis, respeitador da autoridade, da honra e do dever. Para elas, a polidez, a caridade, a fidelidade, ser paciente e seguir os princípios austeros da mulher forte, manter a fala suave e modesta [...]” (Del Priori, 2020, p. 95).

Os manuais ensinavam que era preciso que as mulheres desenvolvessem outros hábitos que iam desde o aproveitamento das sobras dos alimentos, para transformar em outros pratos, aos cuidados de higiene e estética da casa. Em todas as atividades, era uma tônica constante a preocupação com a economia do lar e o uso racional do tempo. Seria nessas ações que, segundo o manual, a mulher ganharia um papel de destaque na educação e formação cultural: “[...] à mulher que compete um papel nobilíssimo e de incalculável importância para a sociedade – a educação dos filhos [...]” (Serrano, 1961, p. 17).

Além do ensino das habilidades para traquejo doméstico, os manuais consideravam que era indispensável estimular nas mulheres valores como inteligência e bom senso, e virtudes, como paciência, bondade e abnegação, “[...] companheira e amiga do homem, esposa e mãe, é a mulher o anjo tutelar da família, toda a vida daquela sociedade depende da sua energia, da sua inteligência, da sua dedicação [...]” (Serrano, 1961, p. 17).

Além da preservação da moral e dos bons costumes e da racionalização no ambiente doméstico, era preciso uma preparação que cultivasse um “lar” harmonioso, um abrigo, sobretudo um refúgio para o seio familiar, daí a necessidade de também aprenderem a gestão do orçamento financeiro doméstico. Dentre os objetivos da economia doméstica, destacavam-se:

a) desenvolver na dona de casa o espírito de previdência, de ordem, de improvisação, de economia e de perseverança; b) ensinar a aquisição, utilização, conservação e transformação das utilidades domésticas; c) aproveitar as sobras dos alimentos, transformando-os em novos pratos; d) transformar uma casa habitada por uma família em um lar – condições higiênicas, materiais e morais; e) aperfeiçoar o desenvolvimento físico da criança, pelo ensino das noções de puericultura às futuras mães; f) prevenir-se contra os acidentes, mediante noções de enfermagem (Cardoso, 1961, p. 17).

Pelas evidências expostas, percebeu-se que os manuais procuravam modelar e inculcar no imaginário das professoras rurais a vocação e a missão no âmbito doméstico, segundo os valores morais da sociedade tradicional vigente na época.

Nesse sentido, Louro (2014) enfatizou que a educação ofertada à mulher intentava não as instruir, mas prepará-las para serem honestas, pacíficas e asseadas; orientando suas filhas e filhos e mantendo o lar afastado dos distúrbios e perturbações do mundo exterior. De acordo com Louro (2014, p. 66), no ideário social, “[...] o trabalho intelectual não devia fatigar o sexo feminino, nem se constituir num risco a uma constituição frágil e nervosa. O fim último da educação era preparar a mulher para o serviço doméstico e cuidado com o marido e os filhos [...]”.

No processo de modelar e inculcar no imaginário das mulheres as ideias conservadoras da sociedade, Martha de Betânia (1957, p. 17) conceituava a Economia Doméstica como uma ciência composta de teoria e prática, embasada na estabilidade da família e “[...] representa um conjunto de leis que regulam o organismo do lar. – Significa também a soma de conhecimentos indispensáveis à mulher que assume a responsabilidade de ‘Dona de Casa’ [...]”.

Para Marina Sampaio de Souza (1954, p. 14), economia doméstica significava “[...] o conhecimento de regras e preceitos que ensinam a bem dirigir um lar, a uma preparação completa para a vida em família [...]”. Os conhecimentos de Economia Doméstica abrangiam: Cuidados Especiais com o Lar, Arranjo e Limpeza; Alimentação com Classificação, Preparação e Conservação dos Alimentos; Lavagem e Passagem de Roupas, Confecção de Pequenas Utilidades para o Lar; Puericultura e Educação dos Filhos, Conhecimentos Gerais de Enfermagem e Serviço Social, entre outros.

A Economia Doméstica, portanto, tinha como objetivo repassar às mulheres um conjunto de conhecimentos de ordem prática e técnica sobre as regras e rotinas relacionadas à execução de tarefas caseiras. Geralmente, esses manuais eram

organizados em tópicos principais como arranjo e higiene da habitação, preparo, conservação e uso de alimentos e roupas e cuidados com os filhos (Serrano, 1961).

Cumprir destacar que, com a disciplina de Economia Doméstica integrada à formação de professoras no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, os ensinamentos referentes à administração do lar passaram a ser incorporados no âmbito da escola. Esse processo Louro (2020) denominou “escolarização do doméstico” e, segundo a autora, não foi uma mera transposição de conhecimentos do mundo doméstico para a escola, pois implicou em uma reelaboração de tais saberes e habilidades. Isso aumentou a complexidade dos conhecimentos, apoiado em conceitos científicos, se desdobrando em etapas sequenciais e deu uma nova roupagem escolar e didática.

Nesse sentido, a escola se desenvolveu em um movimento ambíguo. De um lado, promovia uma espécie de ruptura com o ensino desenvolvido no lar, pois se imputava como capaz de ministrar conhecimentos à mulher moderna; por outro lado, promovia a integração da mulher com a casa, em razão que cercava a formação docente de referências à maternidade e ao afeto: “[...] a escola adquiria, também, o caráter de casa idealizada, ou seja, era apresentada como um espaço afastado dos conflitos e desarmonias do mundo exterior, um local limpo e cuidado [...]” (Louro, 2020, p. 458).

A proposta era que esse espaço-escola-casa se voltasse para dentro de si mesmo, mantendo-se alheio às discussões de ordem política, religiosa, entre outros assuntos. Imputavam que a polêmica e a discussão eram “contra a natureza feminina” (Louro, 2020).

Nas mais de 268 páginas do Manual de Noções de Economia Doméstica (1961), de Isabel de Almeida Serrano, um exemplar da 10ª edição, os assuntos foram agrupados em três principais temas: 1) arranjo e higiene da habitação; 2) confecção, conservação e uso de roupas; 3) preparo, conservação e uso dos alimentos.

A partir das lições trazidas nos Manuais de Economia Doméstica, as orientações voltavam-se à importância de a mulher executar as tarefas rotineiras domésticas com o máximo de rendimento e perfeição e com o mínimo de esforço e gastos, além de trazer conforto e estabilidade no lar.

Nas duas lições iniciais do Manual de Economia Doméstica, Serrano (1961) abordou os aspectos voltados para o arranjo e a higiene da habitação, com enfoque na família e no lar. Nas lições da habitação da família, eram estudados assuntos relacionados à dependência da casa e ao arranjo de cada uma das peças, com o sentido de torná-la mais agradável e adequada a seus fins, com móveis, utensílios e ornamentação.

No manual, a ênfase em um ambiente familiar saudável, bem ventilado, decorado, iluminado e com água corrente foi um instrumental relevante para popularizar as ideias do higienismo. Nesse sentido, eram ensinadas as formas de composição e disposição dos móveis de uma casa, tornando o ambiente muito mais prazeroso de se ficar. Para isso, as lições incluíam orientações quanto à escolha dos móveis e utensílios, que deveriam ser de acordo com o ambiente, o padrão de vida familiar, o número de pessoas e suas condições particulares, para que fossem garantidas condições mínimas de conforto.

O Manual de Economia Doméstica incluía a habitação com a máxima relevância no seio familiar. Dessa forma, eram repassadas orientações quanto aos aspectos de construção, que deveria seguir regras e preceitos técnicos, que incluía desde a escolha do terreno como um lugar seco, firme, distante da água estagnada e, se possível, próximo à vegetação. Eram instruídos ainda todos os cuidados que se deveriam ter para a escolha dos materiais, assentamento e fundação da casa. Era preciso que tudo fosse observado, calculado e medido para que não houvesse arrependimentos e reclamações, pois “[...] a casa é o pequeno mundo da família. Por isto deve ser construída, arrumada e enfeitada para a própria família [...]” (Serrano, 1961, p. 25).

Assim, o Manual de Economia Doméstica orientava desde a planta da casa, estilo e divisão interna, bem como a iluminação e cubagem dos aposentos, pois eram aspectos que iriam incidir diretamente na saúde dos moradores, assim como as instalações de água, luz e esgoto. Era orientada a construção de fossas assépticas para solucionar o problema do esgoto. Quanto à escolha das cores da pintura externa e interna da casa, era importante que fossem escolhidas cores em tons repousantes e que fossem do gosto dos habitantes da casa.

Refletindo sobre os aspectos relacionadas à casa, destaco que o manual se atentava para outras minúcias e acabamentos da casa, como a divisão interna dos armários embutidos; locais destinados à geladeira, ao filtro de vela, à guarda do material de limpeza, tomada para rádio já com a antena e o fio terra instalados. Era indispensável que fosse tudo previsto para evitar maiores despesas.

O Manual de Economia Doméstica trazia que as dependências da casa e arranjo de cada uma deveria ser organizada para tornar o ambiente agradável e adequado ao uso. Por isso, toda residência deveria contar com pelo menos uma sala, que fosse disposta de forma acolhedora, pois serviria de refeição, local de reunião para a família e os amigos nas horas de tranquilidade. O mobiliário indicado era variado e eclético, poderiam ser utilizados vários tipos de móveis de estilos diversos sem que se

quebrasse a harmonia do conjunto, tais como, aparadores, cômodas, sofás, cadeiras, poltronas, piano, estante de livros, mesa-consolo, entre outros.

No Manual de Economia Doméstica constava que cada pessoa deveria ter, preferencialmente, seu próprio quarto e arrumá-lo de acordo com seu gosto. Se a família fosse numerosa, os ocupantes do mesmo quarto deveriam adotar uma arrumação prática e que contentasse a todos, de forma que toda a arrumação do ambiente ficasse em ordem e organizada.

A cozinha era o aposento que merecia atenção especial: tinha que ter móveis próprios e pias. Tudo na cozinha devia ser cômodo e sem muitos móveis, pois facilitaria a manutenção da limpeza nesse ambiente. O Manual de Economia Doméstica destacava, inclusive, uma lista de utensílios para copa e cozinha.

Lista de Utensílios para Copa e Cozinha

1 abridor de latas; 1 abridor de garrafas; 1 amolador de facas; 1 balança ou 1 medidor “gato”; 1 bacia pequena para lavar verduras; 1 batedor de ovos; 1 bandeja para copos; 1 bandeja para xícaras de café; 1 chaleira; 1 coador de caldo; 1 cafeteira; 1 cortador de ovos; 3 colheres de pau; 1 caneca de alumínio, graduada; 1 concha de alumínio; 6 descansos para pratos; 6 descansos para talheres; 1 escumadeira; 1 escorredor para pratos; 1 escovinha para filtros; 1 frigideira; 1 faca pequena para descascar legumes; 1 faca de cozinha; 1 faca-serrote para cortar pão; 1 forma de banho-maria; 1 forma para assar bolos; 5 dúzias de forminhas para empadas; 1 filtro; 1 garfo longo para virar assados; 1 leiteira de alumínio; 1 máquina para moer carne; 3 panelas de alumínio para arroz e ensopados; 1 panela de pressão; 1 panela maior, de alumínio, para doces; 1 panelinha louçada para cozinhar verduras; 1 peneira de arame (malha fina); 1 peneira de taquara; 1 pilãozinho e soquete para alhos (ou espremedor de alavanca); 1 rôlo de abrir massas; 1 ralador de alumínio; 1 saleiro; 1 saboneteira para pia de cozinha ou copa; 1 saca-rolhas; 1 tábua para cortar pão; 1 tábua e batedor de carne; 1 tabuleiro pequeno para forno; 3 tabuleiros grandes para forno; 1 tigela grande; 1 tigela pequena; 1 tachinho de cobre (Serrano, 1961, p. 46-47).

A partir da lista de utensílios domésticos abordada no Manual de Economia Doméstica, percebe-se que eram materiais indispensáveis ao preparo e manuseio dos alimentos e que visavam garantir o mínimo de conforto à dona de casa para servir as refeições no lar.

O Manual de Economia Doméstica considerava importante que todos os utensílios fossem conservados não só para lhes aumentar a durabilidade, como também para produzir boa impressão, pois objetos malcuidados, com falta de pedaços ou que apresentassem arranhões, denotariam ausência de capricho.

Quanto à ornamentação do lar, o Manual de Economia Doméstica ensinava o equilíbrio entre o adorno, o ambiente e os móveis, de forma a garantir a harmonia no conjunto: “[...] um pouco de educação estética é indispensável à dona de casa. Mesmo numa residência pobre pode existir bom gosto [...]” (Serrano, 1961, p. 23).

O planejamento e a decoração da casa incluíam orientações sobre estudo de plantas de diversos tipos de casa. A escolha e a colocação de móveis adequados a cada uma das dependências, como ornamentar uma casa e renovar móveis, além da confecção de cortinas, capas para móveis, colchões e almofadas aproveitando matérias-primas do meio rural também eram ensinados.

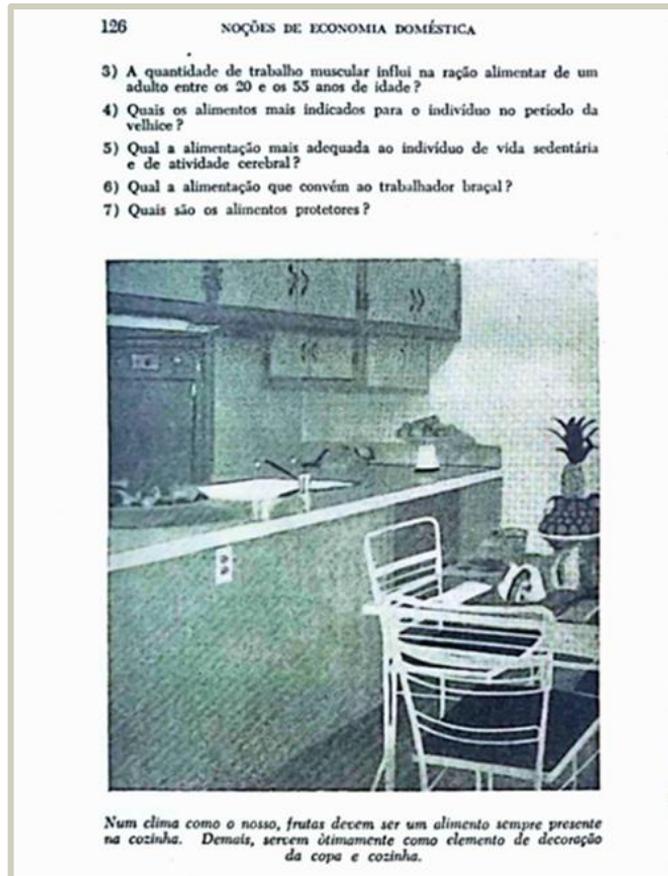
O planejamento e a decoração da casa incluíam orientações sobre estudo de plantas para diversos tipos de casa, a escolha e a colocação de móveis adequados a cada uma das dependências, como ornamentar uma casa e renovar móveis, além da confecção de cortinas, capas para móveis, colchões e almofadas aproveitando matérias-primas do meio rural.

A figura a seguir exibiu uma das lições contidas no Manual de Noções de Economia Doméstica; no lado esquerdo, há uma imagem parcial de uma cozinha, com pisos e paredes. O que chama atenção é a forma como essa dependência da casa estava equipada: além de uma torneira, demonstrando que o ambiente dispunha de água potável, evidenciou-se móveis que integravam a cozinha de uma casa, como uma mesa onde eram servidas as refeições. Ainda se retratou móveis e armários, organizados de uma forma simples, mas esteticamente bem-dispostos e limpos.

Em cima da mesa, foram destacadas algumas frutas, como o abacaxi, que, além de servir como elemento de decoração da cozinha, indicava a importância de as frutas comporem o cardápio nutricional dos moradores da casa.

A imagem estampou, ainda, os utensílios domésticos que possivelmente eram utilizados para o preparo e manuseio dos alimentos, além de garantir uma apresentação estética à mesa, como os pratos, talheres e outros adornos utilizados para servir a comida. Essa imagem exemplificava as possibilidades de assuntos que seriam direcionados aos cuidados domésticos, como a importância de construir uma casa adequadamente e de manter a higiene do ambiente, pois isso garantiria a conservação da saúde de todos os moradores da habitação.

Figura 14 – Manual de Noções de Economia Doméstica, 1961



Fonte: Serrano (1961, p. 126).

Como é possível ver, na família, a mulher era o centro de irradiação e ponto para o qual convergiam todos os assuntos relacionados ao lar. Dessa forma, seria fundamental que houvesse “[...] uma cuidadosa preparação, através de uma eficiente ‘educação rural doméstica’, modalidade de aplicação da Economia Doméstica [...]” (Cardoso, 1961, p. 16).

Quanto à higiene da casa, o Manual de Economia Doméstica orientava sobre aspectos de limpeza com relação a pisos, paredes e tetos, iluminação e arejamento, poeiras e emanações, combate aos bolores e aos insetos e outros animais daninhos, cuidados especiais com relação à cozinha, aos dormitórios, ao banheiro e ao gabinete sanitário e à água potável (Serrano, 1961).

O Manual de Economia Doméstica orientava que a limpeza de uma residência deveria ser feita diariamente e a limpeza geral mensalmente. Em cada aposento, chão, teto, paredes, janelas, vidraças, portas deveriam ser cuidadosamente limpas.

Para Louro (2020), no começo do século, as disciplinas de Psicologia, puericultura e higiene escolar passaram a integrar e ganharam prestígio nos programas de formação de várias escolas normais. Essas disciplinas buscavam demonstrar tanto o desenvolvimento normal das crianças como as formas mais adequadas e mais modernas de tratá-las. Os cuidados afetivos, a alimentação, a prevenção e o trato de doenças e a higiene dos pequenos passavam pelas novas descobertas e conceitos científicos, que foram estratégicas para conhecer e controlar a população. Segundo Louro (2020, p. 457), esse era um momento em que a sociedade se tornava mais complexa, “[...] buscava-se ordenar e regular os sujeitos contando com a sua participação, ou seja, se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se *autogovernar* [...]”.

Em relação à confecção, conservação e uso de roupas de cama e mesa, o Manual de Economia Doméstica instruía que toda dona de casa deveria ter o máximo de zelo com a roupa de cama, tanto com respeito à sua confecção quanto à sua conservação. Para isso, era necessária a escolha dos tecidos, a economia na aquisição deles e dos aviamentos, a justeza nas dimensões e a adequação da roupa ao mobiliário.

Os enxovais deveriam ser organizados e confeccionados pelas estudantes. Eram apresentados modalidades e tipos de roupas e tecidos, esclarecendo-se a importância de se organizar e confeccionar um enxoval: “[...] toda pessoa deve possuir um enxoval, isto é, o conjunto de peças de indumentária em geral necessárias e suficientes para o seu uso. A criança recém-nascida tem o seu enxoval. O escolar precisa de um enxoval. A moça ao casar-se [...]” (Serrano, 1961, p. 61).

Antes da confecção do enxoval, o Manual de Economia Doméstica aconselhava que as jovens deveriam ouvir a opinião de pessoas experientes a respeito da melhor maneira de o fazer, da qualidade e da categoria dos tecidos, com as dimensões das peças, o estilo, entre outros aspectos. A ordem estabelecida para a organização do enxoval deveria ser iniciada pela roupa de cama e mesa, seguida da roupa de uso pessoal. O enxoval para a cozinha compreendia toalhas para louça, talheres, panelas; panos para cobrir fogão, para segurar panelas, forrar bandejas e para limpeza.

Quanto às peças que deveriam compor o vestuário, era orientado que as roupas não tinham apenas a função de adorno, mas de proteção do corpo contra as intempéries e os fatores naturais. Para preencher as condições higiênicas necessárias, era relevante atender as condições do clima e as estações do ano, ou seja, devia haver roupas de verão e roupas de inverno e o bom estado de higiene contribuía para a estética e a elegância de quem as vestia. Dessa forma, cada indumentária do vestuário deveria atender as

seguintes condições: “[...] a) idade; b) posição social; c) profissão; d) clima; e) estação do ano; f) hora do dia; g) ambiente; h) situação financeira [...]” (Serrano, 1961, p. 85).

No quesito de conservação das roupas, o Manual de Economia Doméstica dizia que nada adiantava um vestido de excelente tecido e feito, se era malconservado por falta de trato, amarrotado, manchado e poeirento. Para isso, as estudantes, antes que aprendessem a alta costura, deveriam aprender com perfeição a cerzir, remendar e consertar qualquer peça de roupa. Eram repassadas algumas regras gerais para a conservação das roupas:

a) examinar cuidadosamente as peças de roupa que voltarem da lavadeira e não as guardar antes de consertá-las; b) não usar peças de roupas a quem faltem colchetes e botões, e muito menos substituí-los por alfinetes; c) guardar a roupa em ordem, em gavetas ou armários, colocada de forma a evitar que fique amarrotada; d) jamais guardar um tecido empoeirado ou sem botões e colchetes; e) as golas e os punhos postiços devem sempre estar rigorosamente limpos e passados; f) qualquer mancha que apareça numa peça de roupa deverá ser imediatamente retirada (Serrano, 1961, p. 87).

Os cuidados de conservação das roupas incluíam, além de as mulheres saberem costurar e fazer as manutenções adequadas, a lavagem e passagem de roupas, em especial, as de cores brancas, de linho, de lã, as estampadas e as peças finas. No Manual de Economia Doméstica, havia técnicas para lavar e passar roupas, processos que dependeriam, em grande parte, da conservação e do bom aspecto da roupa, “[...] conforme a cor e a espécie dos tecidos varia o processo empregado. A roupa branca, depois de ensaboada, deve ser exposta ao sol para clarear. A roupa de côr jamais será exposta ao sol [...]” (Serrano, 1961, p. 93).

Na preparação, conservação e uso dos alimentos, o manual explicava que não bastava a pessoa comer, mas era importante que a alimentação fosse a mais adequada e nutritiva possível, com uso de hortaliças e outros nutrientes, por isso o manual dizia que não podia confundir alimentação com nutrição. O manual orientava o que devia ser introduzido na alimentação cotidiana, como organizar as três refeições diárias, além do valor das vitaminas, preparo de cardápios racionais que possibilitavam incluir produtos rurais da região.

Em suma, os textos dos Manuais de Economia Doméstica convergiam para o preparo das funções no lar ou em função de equilíbrio econômico familiar. Competia ao homem a qualidade de chefe de família e à mulher as atribuições de dona de casa.

Dessa forma, o manual continha as lições básicas indispensáveis a uma dona de casa, como a arrumação de uma casa, cuidados com as crianças, preparação e apresentação dos alimentos, com o máximo de eficiência, economia e higiene.

Na análise desses manuais, resalto que as explicações práticas de confecção dos produtos. Eles deviam ser utilizados para o consumo familiar, feitos a partir de materiais da região, e que produzissem itens e artefatos que gerassem não só um conforto a mais aos habitantes da casa, mas também fossem mais econômicos e não comprometessem o orçamento familiar, produzindo melhores condições de saúde.

Ao final desta seção, concluo que os manuais analisados continham poucos conhecimentos teóricos e predominavam as práticas cotidianas de afazeres domésticos. Ficou evidente que os manuais buscavam formar as professoras rurais para introjetar novos hábitos e valores na comunidade rural.

No entanto, de forma contraditória, ao defender as práticas e costumes modernos, os manuais desconsideravam a cultura do meio rural, tida como atrasada e sem desenvolvimento. Além disso, os manuais apontaram uma educação diferenciada para mulheres e homens, com práticas e afazeres específicos para o público feminino.

Portanto, os manuais escolares, e ferramentas de formação docente rural, contribuíram para materializar a tese de que, além dos conhecimentos pedagógicos, as professoras rurais deveriam ter amplo conhecimento das questões agrícolas e sanitárias, uma formação eminentemente prática e direcionada às habilidades técnicas e mais eficiente nos afazeres domésticos e atividades domésticas rurais. Estes conhecimentos eram consolidados a partir de práticas como corte e costura, manejo de animais, entre outras referentes à economia doméstica, e visou atender aos anseios da sociedade em formar uma mulher moderna dentro dos padrões desejados da época. Era esperado que elas replicassem no meio rural novas práticas agrícolas e de higiene para as mudanças de costumes e hábitos da comunidade rural, dentro dos limites impostos para o desenvolvimento e o progresso brasileiro.

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Ao trazer a história da formação de professoras normalistas rurais, nível segundo grau, nas escolas técnicas federais brasileiras, no período de 1954 a 1963. Tive como objetivo geral historicizar e analisar como ocorreu a formação dessas professoras por meio do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica.

Os anos analisados foram palco de duas mudanças significativas na formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras: o primeiro, o ano de 1954, período de implantação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais sob as orientações da Superintendência de Ensino Agrícola – SEAV; segundo, o ano de 1963, quando a última turma de Magistério de Economia Rural Doméstica foi formada e os cursos extinguiram-se após as novas orientações estabelecidas pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei determinou, no artigo 34, a supressão do ensino segundo grau e estabeleceu que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial.

Para responder à questão de como se configurou a formação de normalistas rurais no Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, tomei como ponto inicial de análise a gênese da formação das professoras rurais nas escolas normais rurais mexicanas e as Missões Culturais no México. A retomada histórica desses dois institutos mexicanos foi justificada porque eles serviram de inspiração para a formação de professoras rurais brasileiras. Naquela ocasião, Manuel Bergström Lourenço Filho viajou ao México para conhecer e avaliar o movimento de educação rural mexicano, que era pioneiro a nível internacional.

Houve duas frentes de trabalho relacionadas à formação de professoras rurais no México, as escolas normais rurais, que tiveram algumas variações de terminologias e formação, e as Missões Rurais, que, a partir do desenvolvimento do trabalho de educação fundamental, em uma das frentes de trabalho, promoveu a formação de professoras rurais.

Ficou evidente, por exemplo, que as primeiras iniciativas mexicanas não tiveram um plano de estudos ou um método de trabalho definido, mas se constituíram mais como um experimento por iniciativa dos populares e tiveram como tônica o âmbito social. O objetivo era uma capacitação rápida, como um curso de inverno/férias, para que as professoras rurais logo pudessem incorporar seus trabalhos nas comunidades rurais.

Algumas questões relacionadas aos desafios encontrados para a efetivação da educação laica no país se destacaram. Foram demonstrados, dentre outros aspectos, o

improviso, a falta de recursos, a infraestrutura escolar e pedagógica. No entanto, o impacto mais significativo foi a resistência das professoras rurais em face de inúmeras situações de agressões físicas, psicológicas e materiais. Além disso, a ajuda da comunidade rural para manter as escolas em funcionamento foi fundamental para a constituição de espaços de resistência, de lutas, de utopias, de esperança democrática e de projetos solidários, mas também de autoritarismos e misérias.

No âmbito prático da formação das professoras rurais mexicanas, verificou-se uma formação calcada sob diretrizes práticas, e que requeria às professoras múltiplas competências, o que exigia que elas tivessem uma formação pedagógica, mas também uma formação agrícola e sanitária.

As experiências de formação de professoras mexicanas inspiraram o modelo de formação de professoras brasileiras, como já mencionei, e contaram, inclusive, com a ida de homens e mulheres ao Centro de Cooperação Regional para a América Latina e o Caribe – CREFAL, a fim de capacitá-las para o desenvolvimento do modelo de educação fundamental. Neste contexto, foram firmados acordos entre o Brasil, o México e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, para o desenvolvimento dessas ações no Brasil, e iniciaram-se as primeiras práticas extensionistas e o desenvolvimento de comunidades no Brasil.

No tocante à formação das professoras rurais brasileiras, destaquei a discussão em defesa de uma formação específica às professoras rurais. Neste contexto, defendia-se a atuação da professora rural como uma liderança em seu meio. Para isso, além dos conhecimentos pedagógicos, as professoras rurais deveriam ter conhecimentos sanitários e agrícolas. Foi um discurso que se apresentou de forma sutil, mas demandou a intensificação do trabalho das professoras rurais.

Dois institutos se destacaram na formação do corpo docente rural: as escolas normais rurais e os cursos desenvolvidos nos Centros de Habilitação para Professoras Rurais. Ambos os institutos tiveram como objetivo uma formação focada na atuação de lideranças, a fim de modificar hábitos e costumes das comunidades rurais. Encontrando fundamentos nas informações apresentadas, reforcei que o trabalho e a formação das professoras rurais incluíram, além das habilidades pedagógicas, ações sob enfoques sanitários e agrícolas no meio rural. A defesa dessa atuação foi justificada para promover as mudanças e os costumes da comunidade, entretanto, não foi considerada a cultura local. Como demonstrado, o que se viu foi a modificação dos hábitos amoldada aos interesses capitalistas e aos acordos de cooperação e parcerias internacionais, firmados à época entre o governo brasileiro e os países detentores do capital internacional. Claro ficou que o discurso do desenvolvimento se mostrou

camuflado nessas ações, pois as reais intenções eram garantir o consumo de produtos e insumos do capital emergente.

A indagação inicial ressurgiu e busca sua resposta: como ocorreu a formação das professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras? Nesta pesquisa, evidenciei que a formação de professoras normalistas rurais foi desenvolvida em um contexto em que os papéis da família e da mulher rural ganharam destaque no cenário nacional e o magistério se transformou em um trabalho de mulher, possivelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.

A partir de então, as atividades docentes, incluindo do meio rural, passaram a ser associadas às características tidas como tipicamente femininas, tais como, paciência, minuciosidade, afetividade, doação, que, por sua vez, se articularam à tradição religiosa da atividade docente, reforçando a ideia então do magistério mais como um sacerdócio do que uma profissão. Isso foi muito conveniente para que se constituísse a imagem das professoras como dóceis e pouco reivindicadoras. Tudo arquitetado para reforçar o controle do Estado nas questões relacionadas à educação, além de dificultar possíveis reivindicações de salário, carreira, condições de trabalho, entre outras melhorias.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola fez com que, pela primeira vez, as mulheres adentrassem os espaços escolares de ensino técnico nas escolas federais, por meio do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. Nessa perspectiva, no período de formação das professoras rurais, ficou evidenciada a tônica de que elas teriam a tarefa de ensinar Corte e Costura; confeccionar bordados; administrar um lar de forma eficiente; e terem habilidades relacionadas às Indústrias Rurais Caseiras; entre outras questões técnicas.

No Brasil, cinco escolas técnicas federais brasileiras ofertaram o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, nível segundo grau: 1) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, no Km 47, da antiga Rodovia Rio-São Paulo, situada no Rio de Janeiro; 2) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica “Licurgo Leite”, em Uberaba, Minas Gerais; 3) Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, em Sousa, Paraíba; 4) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, da Escola Agrotécnica “Visconde da Graça”, em Pelotas, Rio Grande do Sul e 5) Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica da Universidade Rural de Pernambuco, em Recife. Tratou-se de um momento histórico das formações de professoras rurais nas escolas técnicas federais.

No que se referiu a algumas práticas e ritos que integraram a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais brasileiras, muitos dos registros históricos foram apagados e/ou silenciados nos arquivos públicos brasileiros. Houve dificuldade em localizar as fontes que pudessem me auxiliar. Rastreei algumas evidências historiográficas nas escolas técnicas situadas em Uberaba, Minas Gerais, e no Rio de Janeiro. Sendo que, no Rio de Janeiro, os achados partiram de arquivos pessoais de professoras, alunas e da diretora do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Rio de Janeiro, Km 47.

Nas cinco escolas mapeadas, eram atividades comuns a divulgação dos processos seletivos, dos requisitos para o ingresso no curso, a partir de publicações em jornais. Na formatura do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais, considerada um dos ritos escolares, o juramento feito por uma das alunas chamou atenção. No discurso proferido, a normalista rural destacou o compromisso que elas firmavam para além das atribuições profissionais, mas também de vida particular. Sob aspirações familiares e profissionais, elas se comprometiam a desenvolver um trabalho não só enquanto professoras, mas também como esposas e mães. Ou seja, deviam “adestrar” professoras com valores de amor, dedicação, justiça e caridade. Essa era a tônica que permearia suas ações escolares visando a formação para um mundo melhor, bem como o ensino de técnicas e os cuidados com a cozinha, a preparação dos alimentos e o refinamento nos dotes culinários.

Os achados da pesquisa trouxeram cinco legislações contendo programas e disciplinas direcionadas à formação das professoras rurais nas escolas técnicas. O primeiro foi o Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946, que regulamentou os Programas e as disciplinas do ensino agrícola feminino, entre eles, delimitou matérias de Cultura Geral e Cultura Técnica do curso. A primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Ciências Naturais. 4) Desenho e Trabalhos Manuais. 5) Indústrias Rurais Caseiras. Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Higiene e Dietética. 4) Enfermagem e Puericultura. 5) Metodologia. A partir do primeiro decreto, apontei tendências para uma formação mais técnica, direcionada ao âmbito doméstico, e para a administração e eficiência das atividades do lar, em detrimento de uma formação propriamente pedagógica.

Na segunda legislação, expedida por meio da Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952, foram incluídas cinco novas disciplinas, todas direcionadas à formação técnica, e com foco em atividades práticas como gestão, cuidados rurais no âmbito doméstico e cuidados com a higiene. São exemplos as disciplinas de Trabalhos

Manuais; Economia Doméstica; Arte e Culinária. Somente uma disciplina voltava-se à formação pedagógica, que foi a Metodologia Geral.

A Portaria nº 613, de 10 de junho de 1952, por sua vez, disciplinou na primeira série a oferta das disciplinas: 1) Cultura Geral: Português; Matemática; Ciências Naturais; 2) Educação Sanitária: higiene e dietética; 3) Cultura social: Direito usual e canto orfeônico; 4) Economia Doméstica: Teoria da alimentação e arte culinária; 5) Metodologia geral; 6) Trabalhos Manuais; 7) Desenho. Na segunda série, constavam as disciplinas: 1) Cultura Geral: português e matemática; 2) Metodologia da Economia Doméstica e Psicologia; 3) Sociologia rural; 4) Cultura social: Educação social e física; 5) Educação sanitária: higiene, enfermagem e puericultura; 6) Economia Doméstica: arte culinária e Indústrias Rurais caseiras; 7) Trabalhos manuais; 8) Desenho. A referida portaria estabelecia, ainda, o ano letivo escolar, os trabalhos escolares e a constituição das aulas práticas, o que corroborou na compreensão sobre o tempo escolar na formação destas professoras, como uma ação planejada e controlada.

O Programa de Formação do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica foi alterado novamente pela Portaria nº 356, de 12 de março de 1954. As disciplinas de Cultura Geral e Técnicas ficaram organizadas da seguinte forma: primeira série: 1) Cultura Geral: Português, Matemática e Ciências Naturais; 2) Educação Sanitária, Higiene e Dietética; 3) Cultura Social: Sociologia, Direito Usual e Canto Orfeônico; 4) Economia Doméstica, Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais, Corte e Costura, Indústrias Rurais Caseiras e Engomado; 5) Psicologia; 6) Desenho. Segunda série: 1) Cultura Geral: Português e Matemática; 2) Educação Sanitária: Higiene; Enfermagem e Puericultura; 3) Cultura Social: Sociologia Rural e Canto Orfeônico, Educação Física; 4) Economia Doméstica: Arte Culinária, Indústrias Rurais Caseiras e Trabalhos Manuais; 5) Metodologia Geral e Especial; 6) Desenho; 7) Religião (facultativo).

Na Portaria nº 356, de 1954, houve a inclusão de novas disciplinas como: Sociologia Geral; Trabalhos Manuais; Corte e Costura; Psicologia; Engomado; Canto Orfeônico; Enfermagem e a opção facultativa da Religião. Isso evidenciou novamente o predomínio das disciplinas técnicas e relacionadas aos afazeres domésticos. Outra peculiaridade foi a disciplina do Canto Orfeônico, que havia sido suprimida nas legislações anteriores e retornou no programa de ensino.

Em relação ao Canto Orfeônico, no Programa de formação das professoras rurais nas escolas técnicas, a disciplina teve como objetivo disseminar a formação de uma cultura nacional, por meio das artes, com forte apelo nacionalista e civilista. Portanto, a preocupação não era com o ensino de técnicas musicais às alunas, tanto é

que a maioria das escolas de segundo grau não tinha materiais para aulas práticas de música, mas regulamentava regras tácitas ou explícitas que visassem inculcar valores e normas de comportamento por meio da repetição.

Na quarta alteração legislativa apresentada por meio do Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, intensificaram-se as disciplinas domésticas direcionadas à Cultura Técnica, como Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; Administração e Arranjo do Lar Rural; Atividades Agrícolas; Desenho Aplicado; Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; Administração Escolar e Recreação e Jogos Educativos. Como se notou, a formação técnica continuou a focar saberes para um melhor desempenho no lar e uso mais racional e produtivo de bens disponíveis no meio rural.

Sob eixos de Cultura Técnica e Geral, o Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, constituiu na primeira série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Ciências Físicas e Naturais; 4) Atividades Agrícolas; 5) Desenho Aplicado; 6) Dietética e Arte Culinária; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Administração e Arranjo do Lar Rural; 10) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 11) Recreação e Jogos Educativos. E a segunda série: 1) Português; 2) Matemática; 3) Atividades Agrícolas; 4) Dietética e Arte Culinária; 5) Indústrias Rurais Caseiras; 6) Noções de Puericultura; 7) Confecção de Adornos e Utensílios Domésticos; 8) Corte e Costura; 9) Higiene e Enfermagem; 10) Administração e Arranjo do Lar Rural; 11) Noções de Psicologia Educacional e Sociologia Rural; 10) Administração de Escolas; 11) Metodologia; 12) Recreação e Jogos Educativos.

A partir da análise das disciplinas ofertadas no Decreto nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, o que chamou atenção foi o discurso médico-higienista brasileiro. Neste discurso, o primeiro alvo foi a família, impondo-lhes padrões de educação higiênica, física, moral, intelectual e sexual, com a intenção de modificar hábitos que possibilitassem a europeização e urbanização, implicando na valorização do lar. Assim, pais, mães e filhos deveriam conviver intimamente, tendo amor como base para o desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Na quinta alteração legislativa por meio da Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956, foram apresentadas novas disciplinas incluídas no Programa de Formação das Professoras Rurais nas escolas técnicas. Em ambos os Programas, Cultura Técnica e Cultura Geral, continuou a ser reforçada uma formação predominantemente técnica e com atividades em âmbito doméstico. O Programa de Administração Geral e Escolar contemplou uma formação edificada em noções gerais que não incluiu conteúdos sobre História, política ou Economia. Isso limitava às professoras rurais ter uma leitura

ampliada sobre os acontecimentos políticos e econômicos da sociedade, refletindo nos valores e preconceitos da sociedade tradicional brasileira da época.

O Programa de Metodologia descrito na Portaria nº 883, de 28 de agosto de 1956, previa sete unidades de ensino, direcionadas para uma formação mais ampla e superficial, com uma gama de tópicos, como: conceitos e campos de metodologia; planejamento didático; tipos de plano de ensino; material didático como fator metodológico; métodos gerais de aprendizagem e relações da Escola de Economia Doméstica com a comunidade.

A partir da análise das matérias inseridas no Programa de Metodologia, destaco que era uma formação mecânica, muito teórica e pouco prática, o que não oportunizou, portanto, uma formação prática reflexiva à formação do Magistério de Economia Rural Doméstica. Por derradeiro, não possibilitava às professoras rurais aprimorarem suas habilidades e conhecimentos necessários à atividade docente.

Com relação às disciplinas como Psicologia, Higiene Escolar e Puericultura, as discussões evidenciaram que a oferta destas matérias ia ao encontro da reforma da mulher e do homem rural, envolvendo a educação de seus corpos, na perspectiva de higienização dos hábitos e dos costumes do meio rural. A formação das professoras rurais nas escolas técnicas era direcionada à higienização, manuseio e preparo dos alimentos, pois era defendido que soubessem deixar seus lares limpos, decorados e confortáveis. A integração dessas técnicas passou a ser inserida nas escolas normais e normais rurais, causando um fenômeno chamado de escolarização do doméstico. Portanto, a formação das professoras rurais nas escolas técnicas não se ateve a uma formação somente pedagógica, mas, sobretudo, a uma formação voltada para conhecimentos sanitários e agrícolas, marcada por práticas manuais e fazeres domésticos atribuídos comumente às mulheres.

As legislações relativas aos programas e disciplinas do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, ofertado nas escolas técnicas federais, confirmam que a formação dessas professoras rurais não se ateve a uma formação pedagógica específica. Ela dividiu as disciplinas em Cultura Geral, compreendidas por Português; Matemática; Ciências Naturais e Cultura Técnica, com a maior carga horária de aulas, concentrando disciplinas como: Educação Sanitária, Higiene; Dietética; Canto Orfeônico; Economia Doméstica; Teoria da Alimentação; Arte Culinária; Trabalhos Manuais e Desenho. Apenas uma disciplina do curso se voltava para a formação de professoras rurais: Metodologia Geral.

A formação para o magistério rural, portanto, não era a finalidade precípua do curso. De fato, formava-se uma professora rural com variados conhecimentos sobre

o meio rural e, sobretudo, afazeres domésticos como economia doméstica, culinária, educação sanitária, entre outros.

Dos achados da pesquisa, rastreei três manuais escolares encontrados na Biblioteca Nacional de Agricultura – BINAGRI em Brasília, que contemplavam três vertentes de temas confluídos na formação de professoras rurais brasileiras. Esses manuais expressaram e demarcaram uma forma de pensar e ensinar e, portanto, constituíram fontes relevantes para entender as propostas educacionais para a formação de professoras rurais brasileiras.

A partir da análise dos manuais, ficou demonstrado que a formação das professoras rurais as responsabilizava por ensinar não apenas as crianças, mas também as famílias, já que elas eram vistas como modelos para as mulheres e as famílias. Nas fotos estampadas nos manuais, transparecia a imagem da mulher asseada, usando as indumentárias adequadas para preparar e servir comida/bebida, o que denotava a busca de controlar e regular a formação docente rural, e construir a imagem da professora ideal que utilizava a metodologia adequada ao preparo dos alimentos. Inculcava-se a ideia de que elas eram mulheres que haviam sido educadas e que estavam trabalhando para melhorar suas vidas e as vidas de suas comunidades.

Os manuais escolares também funcionaram como instrumentais à apropriação e sedimentação dos valores tradicionais vigentes da sociedade brasileira acerca do papel e da função que se esperava da mulher: como futuras mães, boas donas de casa, como cidadãs e, essencialmente, responsáveis pela preservação dos princípios morais e cristãos da família. Nesse sentido, os manuais escolares auxiliaram a relevar a concepção de dois mundos distintos – um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino, ou para a indicação de atividades características de homens e atividades de mulheres.

Outro aspecto emergiu a partir das análises dos manuais escolares: a intenção de inculcar novos modos de ser, hábitos e costumes, a partir da divulgação de noções sobre higiene, alimentação, costura, limpeza, e outras habilidades domésticas, já que muitas famílias rurais viviam em condições de pobreza e falta de saneamento básico. Apontei que muitas dessas práticas estavam arraigadas à concepção de saneamento rural que remontava ao projeto de construção desenvolvimentista de educação no Brasil, ocasião em que as doenças foram percebidas como impedimentos ao progresso da nação.

É relevante constatar ainda, a partir das análises dos manuais escolares, que houve o predomínio do ensino de técnicas, por meio do método aprender fazendo, próprio do tecnicismo. Visavam formar as professoras rurais de modo mais adequado

para que elas pudessem instruir e cuidar da população de acordo com os princípios mais condizentes com as práticas de higiene e preparo dos alimentos, confecção de roupas, entre outras. Entretanto, essa formação se mostrava contraditória, pois não considerava a cultura do meio rural. No manual de Indústrias Rurais Caseiras, por exemplo, as receitas visavam formar as professoras na fabricação de compotas, geleias, queijos, vinhos, entre outros. No manual de Corte e Costura, as professoras aprendiam a escolher o tecido ideal para cada roupa, a tirar medidas para os moldes, a costurar diversos modelos de roupas, entre outras práticas. Já no Manual de Economia Doméstica, as professoras aprendiam a confecção de adornos como a fazer bordado, rendas, crochê, entre outras práticas.

Ressalto, ainda, que tanto as escolas como os manuais propiciaram o ambiente facilitador de incentivar a presença feminina nos cursos de magistério. Além disso, os manuais estiveram imbuídos de direcionar a formação das professoras rurais em matérias focadas em afazeres domésticos e práticas rurais. Tudo isso estava associado a uma educação diferenciada para meninos e meninas, cujas bases eram, “[...] para eles, uma educação voltada à construção de um cidadão pacífico, obediente às leis, respeitador da autoridade, da honra e do dever. Para elas, a polidez, a caridade, a fidelidade, ser paciente e seguir os princípios austeros da mulher forte, manter a fala suave e modesta [...]” (Del Priori, 2020, p. 95).

As estudantes do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nas escolas técnicas federais brasileiras, uma vez diplomadas como normalistas rurais em Economia Rural Doméstica, poderiam exercer o magistério nas escolas rurais ou atuarem em disciplinas, tais como, Educação do Lar, Práticas Agrícolas, entre outros.

Ao refletir sobre como ocorreu a formação de professoras rurais nas escolas técnicas federais, de forma indubitável, surgiram reflexões em relação às questões de gênero que predominaram na sociedade brasileira. A educação das mulheres no Brasil sempre foi marcada pelas relações de gênero. No século XIX, as mulheres eram educadas para serem esposas e mães e não para serem profissionais. No entanto, no início do século XX, as mulheres começaram a ter mais acesso à educação e o magistério se tornou uma das primeiras atividades remuneradas disponíveis para elas.

O discurso da importância da educação para a modernização do país foi usado para justificar o acesso das mulheres ao magistério. Consideradas responsáveis pelos filhos, a educação dada pela mulher era capaz de melhorar a qualidade de vida da população. Apesar das limitações mencionadas, argumento que o magistério rural nas escolas técnicas federais foi uma oportunidade para as mulheres conquistarem sua independência financeira, profissional e auxiliaram o ensino no meio rural.

No final desse percurso, reforço que a formação de professoras rurais nas escolas técnicas não se limitou a oferecer uma formação pedagógica específica. As disciplinas foram divididas em duas áreas: Cultura Geral, com Português, Matemática e Ciências Naturais; e Cultura Técnica, com disciplinas como Educação Sanitária, Higiene, Dietética, Canto Orfeônico, Economia Doméstica, Teoria da Alimentação, Arte Culinária, Trabalhos Manuais e Desenho.

Apenas uma disciplina do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, Metodologia Geral, voltava-se especificamente para a formação de professoras. A formação preparava professoras rurais com variados conhecimentos sobre o meio rural e, sobretudo, para os afazeres domésticos, como corte e costura, culinária, entre outros.

Por fim, destaco que o número de professoras formadas nas escolas técnicas federais pouco cresceu às necessidades de formação de professoras para atuação no meio rural brasileiro no período em estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. *In: SAVIANI, Dermeval et al.* (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-107.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: história de professores**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia de Desenvolvimento da Comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRADE, Therezinha. **Os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo – Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ANTIPOFF, Helena. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff – Educação Rural**, vol. 4. Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992.

ARREGUY, Colombo Etienne. Atividades da CNER. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 4, n. 5, p. 11-42, 1957.

ARREGUY, Colombo Etienne. Outras notícias de treinamento. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 5, n. 7, p. 72-75, 2º sem. 1958.

ARREGUY, Colombo Etienne. Apresentação. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 6/7, n. 9, p. 9-143.5, 2º sem. 1959.

ARREGUY, Colombo Etienne. Atividades da CNER. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 8/9, n. 10, 1962.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Mulheres letradas e missionárias da luz: formação da professora nas escolas normais do Ceará – 1930 a 1960**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.*. **Manifestos dos pioneiros da Educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROS, Pedro Ferreira. **Formação de professores (as) ruralistas em Juazeiro do Norte (CE) 1934-1973: um projeto emancipatório**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BELEZA, Newton. Os estudos de Economia Doméstica na Formação da Mulher Rural. **Revista do Serviço Público**, p. 461-466, jun. 1955.

BENITO, Agustín Escolano. Los profesores en la historia. *In*: MAGALHÃES, Justino; BENITO, Agustín Escolano. (org.). **Los profesores en la história**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p. 15-29.

BETÂNIA, Marta de. **Noções de economia doméstica**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1957.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set./ago 1992.

BONILLA Y SEGURA, Guillermo. As missões culturais no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 14, n. 38, p. 54-64, jan./abr. 1950.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. **Em Aberto**, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, ano 5, n. 32, p. 13-15, out./dez. 1986.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.

CABRAL, José Irineu; Luppi Plínio; PEREIRA; Aylida Faria da Silva; GUEDES; Ruth; TORRES, Yonita Ascenço. **Missões Rurais de Educação – a experiência de Itaperuna**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1952.

CANERO, Suely Domingues. **Anos 60 na Universidade Rural**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2011.

CIVERA, Alícia. **La escuela como opción de vida**: La Formación de Maestros Normalistas Rurales em México, 1921-1945. 2. ed. Zinacantepec, Estado do México: el Colegio Mexiquense, A. C., Gobierno del Estado do México, 2013.

CIVERA, Alícia. Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales em México en los años cincuenta. Naveg@mérica. **Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas [en línea]**, n. 4, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/navegamerica>. Revista eletrônica editada por la Asociación Española de Americanistas (um.es). Acesso em: 10 jan. 2023.

CIVERA, Alicia. La Coeducación en la Formación de Maestros Rurales em México (1934-1944). **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 11, n. 28, p. 269-291, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CONCEIÇÃO, Diamantina Costa. As deficiências de Base na Educação Brasileira, especialmente nas zonas rurais. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**,

Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 2, n. 2, p. 167-181, 1955.

CONCEIÇÃO, Diamantina Costa. Qual o melhor processo para a dinamização de habitação rural. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 7, n. 7, 1958.

CONSIDERA, Marcela Loivos. **Que sejam as mães da pátria – histórias e memórias do Curso Normal Rural de Canta Galo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Silvana Santana. **Histórias contadas e vividas: memórias da Escola Normal Rural Murilo Braga de Itabaiana/Sergipe (1950/1972)** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CREFAL. Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina. **Educación fundamental: Ideario, Principios, Orientaciones Metodológicas**. Pátzcuaro, Michoacán. México, 1952.

CREFAL. **Reseña Histórica del CREFAL**. s.d. Disponível em: https://www.crefal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182. Acesso em: 22 jan. 2023.

CREFAL. Foto general de la Segunda Generación de alumnos del CREFAL (1952-1953). Disponível em: https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=72764&query_desc=kw%2Cwrd1%3A%20Yonita. Acesso em: 10 fev. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. **Projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936-1963”**. Coord. Nilce Vieira Campos Ferreira. Brasília, DF: 2022.

CNPq 2018. **Formação de Professoras Missioneiras nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963)**. Coordenada por Nilce Vieira Campos Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá/MT.

Financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Processo número 424497/2018-2. Brasília, CNPq, 2018.

DEL PRIORI, Mary. **Sobreviventes e guerreiras**: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500 a 2000. São Paulo: Planeta, 2020.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3. ed. Tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e natureza**; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da Vida Moral. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DIAS, Alessandra Geralda Soares. **Práticas de escrita**: os diários manuscritos das alunas da Escola Normal Rural de Conselheiro da Mata (Diamantina, MG) 1950-1962. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**: as funções da previdência e assistência sociais. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os tempos e espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 19-34. 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Educar os habitantes do campo: a formação de professoras rurais e os Centros de Treinamento de Professores (1950-1963). **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. 1-18, e151, 2023. Disponível em: https://aracms.ifmt.edu.br/uploads/educar_os_habitantes_do_campo_Nilce_Vieira_81580d837d.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; WENCESLAU NETO, Gonçalves. Organização Inicial do Ensino Profissionalizante Feminino em Uberaba/MG: Economia Rural Doméstica (1953-1962). **Revista HISTDBR On Line**, Campinas, n. 51, p. 252-265, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640276/7835>. Acesso em: 07 jun. 2023.

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

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neil; GELES, Yesica Paola Montes. Escolas Rurais Domésticas: “Moças se preparem para sua função de donas de casa e diretoras de lares rurais...”. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 257-273, abr./jun. 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11896/6624>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FERREIRA, Nilce Viera 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. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56867>. Acesso em: 21 set. 2020.

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

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; VISQUETTI, Carminha Aparecida; SOUZA, Cleicinéia Oliveira. Escolas Normais Rurais Brasileiras: Formação para Professoras Normalistas Missionárias (1952-1963). **EDUCA – Revista Multidisciplinar em**

Educação [online], v. 7, p. 949-968, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5520>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. A Califasia e a formação de professores na escola normal de São Paulo. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 81-94, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146594>. Acesso em: 24 ago. 2023.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALJART, Benno. Difusão cultural, modernização e subdesenvolvimento. *In*: SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo (org.). **Vida rural e mudança social** – leituras básicas da sociologia rural. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. p. 57-65.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. *In*: SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela (org.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar**. Florianópolis: Editoria Insular, 2012.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo: teoria e história**. Tradução Attílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** – 1932. Disponível em:

<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em 15 jun. 2023.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 18 out. 2023.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LEONCIO, Keyla Cristina da Silva; VELASCO, Erivã Garcia. A pobreza na sociedade capitalista e seus rebatimentos na educação. *In*: SILVA, Rutélia Cândida de Souza; VELASCO, Erivã Garcia; SANTOS, Tânia Maria Santana dos.

BERLANDI, Livia Daniela de Brito (org.). **Tematizações sobre capitalismo, política social e serviço social**: tempos de crise e resistência [e-book]. Cuiabá-MT: EdUFMT Digital, 2020.

LIMA, Rylla Érika Bezerra de. **A democratização do Ensino Superior**: uma análise do processo de expansão da Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Programa Instituições e Políticas Públicas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LIMA, Miguel Alves de. O problema da escolha de áreas de trabalho na campanha nacional de educação rural. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 1, n. 1, p. 27-35, 1954.

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

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História**: novos problemas. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Biblioteca azul, 2012.

LÓPEZ, Oresta. Las Maestras Rurales Mexicanas en el Contexto Del México Violento de la Pós-revolução. **XIV Congresso Nacional de Investigação Educativa – COMIE**. San Luis Potosí, 2017. p. 13-22.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. A educação rural no México. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. XVII, n. 45, p. 108-199, jan./mar. 1952.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores:** da Escola Normal à Escola de Educação. *In*: LOURENÇO FILHO, Ruy (org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 4, 2001. Coleção Lourenço Filho. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/a_formacao_de_professores_da_escola_normal_a_escola_de_educacao.pdf. Acesso em: 07 jun. 2023.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar**. Centro de publicações técnicas da aliança – Missão norte-americana de cooperação econômica e técnica do Brasil – USAID. Edições Melhoramentos: Rio de Janeiro, 1963.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 20, n. 52, p. 70-71, out./dez. 1953.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação Comparada**. Ruy Lourenço Filho, Carlos Monarcha (org.). 3. ed. Brasília: MEC/Inpe, 2004.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. A valorização do professorado rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, v. 3, n. 3, p. 97-103, 1956.

LOURENÇO FILHO, Francisco Gago. Estrutura de um centro regional federal e treinamento de professores rurais. **Revista da Campanha Nacional de Educação**

Rural, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, v. 8/9, n. 10, 1962.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 55-100.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, May Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. 7. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes; MAYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: a construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 87, p. 45-57, nov. 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1896>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LOYO BRAVO, Engracia. **Gobiernos revolucionários y educación popular en México**, 1911-1928. México: El Colegio del México, Centro de Estudios Históricos, 2003.

MACHADO, Oscar. Informação do estrangeiro. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 1, n. 1, p. 226-230, 1954.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a história das instituições educativas** – entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996.

MELLO, Valeska Pincer de. **A formação de Professores nos Cursos de Treinamento e Aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural – Iser – Fazenda do Rosário: 1955-1970**. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Revista Tempo**, v. 15, n. 29, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1670/167016571006.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

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

MÉXICO, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Organo del Gobierno Provisional de la República Mexicana, Mexico, tomo V, 4. ed., n. 30, 5 fev. 1917.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NEVES, Leonardo dos Santos. **Sentido novo da vida rural: a formação de professoras na Escola Normal Regional D. Joaquim Silvério de Souza (1949-1963)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para educação no campo**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

NUNES, Maria José Rosado. Freiras do Brasil. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 448- 509.

OSSENBACH, Gabriela. Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. **Educatio Siglo XXI**, v. 28, n. 2, p. 115-132, 2010. Disponível em: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>. Acesso em: 16 out. 2023.

OSSENBACH, Gabriela. Os livros didáticos e o ensino de História da Educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 787-798, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4101/2841>. Acesso em: 16 out. 2023.

PADILHA, Tanalís. Las Normales Rurales: História y Proyecto de Nación. **El Cotidiano**, Azcapotzalco: México, Universidad Autónoma Metropolitana, n. 154, p. 85-93, mar./abr. 2009.

PASQUALE, Carlos. Apresentação. *In*: CONFERÊNCIAS INTERAMERICANAS DE EDUCAÇÃO. **Recomendações (1943-1963)**, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, p. 7, 1965.

PINCER, Valeska de Mello. **A formação de professores nos cursos de treinamento e aperfeiçoamento do Instituto Superior de Educação Rural – ISER – Fazenda do Rosário: 1955-1970**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PINHO, Larissa Assis. **Civilizar o campo: educação e saúde nos cursos de aperfeiçoamento para professores rurais – Fazenda do Rosário (Minas Gerais, 1947-1956)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EdUSC, 2005.

PÉREZ, Oresta López. Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles. **Revista Electrónica Sinéctica [en línea]**, v. 28,

p. 4-16, fev./jul. 2006. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815917002>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PÉREZ, Oresta López. Las Maestras Rurales en el México Postrevolucionario: Identidad Profesional e Empoderamento Femenino. *In*: FERREIRA, Nilce Vieira Campos; FRANCO, Neli; PÉREZ, Oresta López. (org.). **História da Educação, Ensino e Itinerários Formativos nas Regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras**. Cuiabá: Editora Sustentável; Porto Velho: EDUFRO, 2020. p. 9-22. Disponível em: https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Livros%20Novos%202020/HISTORIA_EDUCACAO_ENSINO_ITINERARIOS_FORMATIVOS.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

PÉREZ, Oresta López. **Intrépidas**: Las Maestras Rurales del México Posrevolucionario. Vídeo postado no canal do YouTube pelo Laboratório de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos. El Colegio de San Luis, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-1p5SMpOS8>. Acesso em: 1 maio 2023.

PÉREZ, Oresta López. Cartas Sororales entre dos Mujeres intelectuales: Palma Guillen y Gabriela Mistral. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 67, p. 151-168, jan./abr. 2019. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-20972019000100151. Acesso em: 2 ago. 2023.

RAJOBAC, Raimundo. Canto Orfeônico e História da Pedagogia Musical: análise das aulas de Canto Orfeônico de Judith Morisson Almeida. **História da Educação (Online)**. Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 239-254, maio/ago. 2016. Disponível em: scielo.br/j/heduc/a/9zvGs7CqnRDCcVph8yXFRCH/?format=pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

RAMPINELLI, Waldir José. A Revolução Mexicana: seu alcance regional, precursores, a luta de classes e a relação com os povos originários. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 126, nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/14401/8147/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

REIS, Sólton Borges dos. A propósito das escolas normais rurais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, abr./jun. 1953. Seção Revistas e Jornais. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/439>. Acesso em: 20 jan. 2022.

RIOS, José Arthur. Educação de base e missão rural. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**, Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, v. 2, n. 2, 1955.

RODRIGUES, Marilu Marqueto. **Professoras e professores rurais em Mato Grosso: entre Várzea Grande e Ponta Porã na Fronteira do Estado (1940-1974)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ROMERO, Nelson. Campanha Nacional de Educação Rural. Relatório apresentado ao Ministro da Educação. *In: Enciclopédia da Legislação de Ensino*. 1954.

SANTOS, Wanderléia Farias. **Entre linhas, bordados e sabores: memórias e histórias de educadoras do Curso de Economia Doméstica em Bananeiras-PB (1960-1970)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANTOS, Wanderléia Farias. **O Primeiro Curso de Economia Rural Doméstica na Paraíba: Bananeiras (1950-1959)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre as fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, n. esp., p. 28-35. ago. 2006.

SERRANO, Isabel de Almeida. **Noções de economia doméstica**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1961.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro Costa. **Tempos de Capanema**. Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SIERRA, Augusto Santiago. **La Consolidación del Estado educador – Bases para la organización y conducción del Trabajo de las Misiones Culturales Rurales em 1942**. Bloque II – Las misiones culturales, México. Secretaria de Educación Publica – SEP, p. 173-181, 1973.

SILVA, Rony Rei do Nascimento. **História da Educação Rural na América Latina – Relações entre Brasil e México**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

SILVA, Rony Rei do Nascimento; MESQUITA, Ilka Miglio de; NERY, Ana Clara Bortoleto. ‘Homens que ensinaram a América ler’: a educação de adultos no Brasil e México (1947-1956). **Repositório Institucional UNESP**, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Milton de Andrade. Atividades Extracurriculares. **Boletim da CBAI**, Rio de Janeiro, v. II, n. 4, abr. 1948.

SILVA, Rosa Santos Mendes da. **História e Memória da Formação Docente: Curso Normal Rural do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora Petrolina (1929-1989)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

SILVEIRA, Amaury da. **Indústrias rurais caseiras**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, 1949.

SOUZA, Marina Sampaio. **Economia doméstica – terceira e quarta séries**. Editora do Brasil S/A, 1954.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Escola Normal Rural e Regional: formação das professoras normalistas rurais nos sertões do Centro-Oeste e Norte brasileiros, Mato Grosso e Território Federal do Guaporé/Rondônia (1946-1963)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. A “Educação Rural no México” como referência para o Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013.

SOUZA, Luiz Rogério. A missão rural e a escola primária. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 3, n. 4, p. 88-92, 2 sem. 1956.

SOTO, William Héctor Gómez. **A produção do conhecimento social sobre o “mundo rural” nas obras de José de Souza Martins e José Graziano da Silva**. 2002. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SOUZA, Cleicinéia Oliveira de. **Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima. A “Educação Rural no México”, como referência para o Brasil. **Revista Educação em questão**, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0772.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

TELLES, José de Sá. A escola rural e seus problemas. **Revista Campanha Nacional de Educação Rural**, Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, ano 1, n. 1, p. 57-74, 1954.

UNESCO. Conference for the Establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, held at the Institute of Civil Engineers, London, from the 1 st to the 16th November, 1945. **ECO/CONF/29**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117626>. Acesso em: 30 jul. 2020.

VICENTE, Magda de Abreu. **A Escola Normal Regional Imaculada Conceição em Pelotas/RS: a atuação da igreja católica e dos poderes públicos (1955-1971)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

VISQUETTI, Carminha Aparecida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. “A Zona Rural é a que recebe os neófitos...” Formação de normalistas rurais nas escolas normais rurais brasileiras e em Mato Grosso (1940-1960). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, p. 1-16, 2022. Acesso em: 13 out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659737/28207>. Acesso em: 25 out. 2023.

VISQUETTI, Carminha Aparecida. **Formação de Professoras Normalistas Rurais nas Escolas Técnicas Federais Brasileiras (1954-1963)**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

WERLE, Flávia. Conferência Brasileira de Educação e a formação do professor para a zona rural, Sul do Brasil, 1940-1960. In: **Congreso Iberoamericano de História de la Educación Latino-Americana**, 4. Buenos Aires, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; METZLER, Ana Maria Carvalho. Contextos, institucionalização e práticas pedagógicas em Escolas Normais Rurais. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 15-52.

WILSON JUNIOR, Lemos. **Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

WILSON JUNIOR, Lemos. Práticas do Ensino de Música e Canto Orfeônico no Ginásio Paranaense (1931-1961). **Revista História da Educação (Online)**, v. 24, e98235, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/7Y6jjqnLnzqtMkGD4DtXz3M/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 ago. 2023.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Notas para integração do enfoque de gênero na educação profissional. In: VOGEL, Arno (org.). **Trabalhando com a Diversidade no PLANFOR: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2001.

FONTES DOCUMENTAIS

Anais de eventos

CANFÔRA, Zail Gama Lima. A Economia Doméstica na Escola Secundária. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*. n. 13, 1961, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 83-88. (Série Documenta, 13).

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Primeira parte: antecedentes e trabalhos preliminares – reunião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação – Realização da Segunda Exposição Nacional de Educação – Cartografia e Estatística – O “Batismo Cultural” de Goiânia. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., 1944, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IBGE, 1944. p. 135-142. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=283807>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LEAO, Manuel Prode Saraiva. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In: OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 135-142.

LIMA, Zail Gama. A Economia Doméstica na Escola Secundária. Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*. n. 13, 1961, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 65-75. (Série Documenta, 13).

MENNUCCI, Sud. Tema especial n. 3 – O professor primário das zonas rurais, formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In: OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 135-142.

NETTO, Luiz Guimarães. Observações na formação da economista rural doméstica. Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*. n. 13, 1961, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 71-75. (Série Documenta, 13).

OLIVEIRA, Maria Aparecida. O professor primário das zonas rurais. *In: OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., 1944, Goiânia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 359-364.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB, e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

SILVA, Noemi Correia. Economia Rural Doméstica: uma realidade na SEAV. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*, 1960, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 25-32. (Série Documenta, 13).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Moreira J. O professor primário das zonas rurais: formação, aperfeiçoamento, remuneração e assistência. *In: OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 301-305.

TEIXEIRA, Amália Hermano. Problemas de ensino rural brasileiro. *In: OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 8., Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: IBGE, 1944, p. 335-339.

VIEIRA, José Alves. Apresentação. *In: ENCONTRO DE ECONOMIA DOMÉSTICA*, 1960, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1961, p. 10. (Série Documenta, 13).

Decretos

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 67, 30 jan. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943. Reorganiza o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas, do Ministério da Agricultura, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 03 jan. 1944, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946. Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, 23 ago. 1946. p. 12022.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21667-20-agosto-1946-342105-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 116. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613/46. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 12019, 23 ago. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De19613.htm. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Decreto-Lei nº 38.042, de 10 de outubro de 1955, aprova o Regulamento dos Currículos do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, coleção de leis do Brasil, p. 51, v. 8, 10 out. 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38042-10-outubro-1955-335142-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. Decreto nº 38.955 de 27 de março de 1956, dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 440, v. 2, 27 mar. 1956. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Documentos Institucionais

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Meio Ambiente**. Sousa, Paraíba: IFPB, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Ata de Reunião. **Plano Coletivo do PPGE para Tempos de Excepcionalidades**, 25 maio 2020. Programa de Pós-Graduação em Educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Catálogo dos Cursos de Graduação**, Pró-Reitoria de Graduação. Seropédica, Rio de Janeiro, 2015.
Informações Censitárias

IBGE. Série Nacional, Vol. I. **Brasil**. Censo Demográfico. Rio de Janeiro: 1956. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

INEGI. **Tercer Censo de Población de los Estados Unidos Mexicanos 1910**. Instituto Nacional de Estadística e Geografía. Disponível em: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/>. Acesso em 5 fev. 2023.

Jornais impressos

ATOS ..., **Diário de Pernambuco**, [Recife], ed. 00048, p. 4, 1 mar. 1955. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/029033_13/26125. Acesso em: 5 fev. 2023.

BOLSISTAS brasileiras no México. **Diário de Pernambuco**, [Recife], ed. 00071, 27 mar. 1955. Disponível em: http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_13&pagfis=26563. Acesso em: 5 fev. 2023.

COLARAM grau as formandas da escola de economia rural doméstica. **Jornal Lavoura e Comércio**. Edição 14497, 9 dez. 1957, p. 5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/830461/15698>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CONVITE. **Jornal Lavoura e Comércio**, edição 14224, 4 dez. 1956, p. 1. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/830461/13774>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CURSO de Magistério de Economia Rural Doméstica. **Jornal Correio da Manhã**, edição 19273, 27 jan. 1954, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/08984206/57691>. Acesso em: 5 fev. 2023.

CURSO de Magistério de Economia Rural Doméstica. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, edição 18209. 2 ago. 1952, p.5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/089842_06/19186. Acesso em: 7 jul. 2023.

ESCOLA de Magistério e Economia Rural Doméstica “Dr. Licurgo Leite”. **Jornal Lavoura e Comércio**, edição 14058, 30 abril 1956. Disponível em: <http://memoria.bn.br/VERBAS> e trabalho. **Jornal Diário de Pernambuco**. 1958. Acesso em: 5 fev. 2023.

Leis

BRASIL. Constituição de 1937. Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 22359, 10 nov. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-norma-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956. Regulamentação definitiva e fundo especial para a CNER.

BRASIL. Decreto nº 39.871, de 30 de agosto de 1956b. Altera a redação dos artigos 8 e 10 do Decreto 38.955 de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11429, de 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 455, 09 jan. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/. Acesso em: 15 jul. 2019.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1, ed. 27, 07 fev. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/13979.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 455, 09 jan. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8159.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

Mensagens presidenciais

DUTRA, Eurico Gaspar Dutra. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1949.

VARGAS, Getúlio. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951.

VARGAS, Getúlio. **Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1952.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1952.

Portarias

BRASIL. Ministério da Agricultura. Portaria nº 613, de 19 de junho de 1952. Instruções para funcionamento do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica nos termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Ministério da Agricultura, seção 1, 30 jul. 1952, p. 12005.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 39, ed. 53, 18 mar. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (COVID-19). **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 185, ed. 49, 12 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Resoluções

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Resolução CONSEPE nº 11, de 01 de abril de 2020. Dispõe sobre a alteração da data de início do período letivo 2020/1 para os cursos de graduação presenciais da UFMT e sobre a suspensão das atividades de ensino

presenciais dos cursos de pós-graduação, para os *Campi* Universitários do Araguaia, Sinop, Cuiabá e Várzea Grande, aprovados pela Resolução CONSEPE nº 4, de 27 de janeiro de 2020. **Universidade Federal de Mato Grosso**, Cuiabá, 01 abr. 2020.

Relatórios de Atividades Institucionais

CLEOPHAS, João. **Relatório das Atividades do Ministério da Agricultura em 1952**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.

ROCHA, Aurélio. **Relatório Apresentado ao Conselho Federal de Educação – Estrutura e Objetivos da Universidade Rural do Rio de Janeiro**. Biblioteca do Escritório Técnico Agrícola – E.T.A, BINAGRI – Microfilmado, 1962.

Sítios Eletrônicos e Plataformas

ARA. **Acervo e Repositório ARA**. Disponível em: <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BINAGRI. **Bases de Dados da Biblioteca Nacional de Agricultura**. Disponível em: <http://sistemasweb.agricultura.gov.br/pages/BINAGRI.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BDTD. **Acesso e Visibilidade às Teses e Dissertações Brasileiras**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. 2021. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 de abr. 2021.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

COLSAN. **El Colegio de San Luis**. Disponível em: <https://www.colsan.edu.mx/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

CRL. **Center for Research Libraries Global Resources Network:** pesquisa enriquecedora. Ampliando possibilidades desde 1949. Disponível em: <https://www.crl.edu/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos em América Latina y el Caribe, 1951. **Foto general de la Segunda Generación de alumnos del CREFAL** (1952-1953). Disponível em: https://biblioteca.crefal.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=72764&shelfbrowse_itemnumber=92054#holdings. Acesso em: 23 de ago. 2023.

CONARQ. Conselho Nacional de Arquivos – CONARQ (2023).

CONCEITOS.COM. **Facebook.** 2021. Disponível em: <https://conceitos.com/facebook/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ESPELHO GPHEG/CNPQ. **Espelho do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero.** Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/9933722227517148>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GPHEG. **Grupo de Pesquisa História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero.** Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/gpheg/noticias/gpheg-1605048661>. Acesso em: 15 maio 2020.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:** Downloads. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

IFMT. **Campus Octayde Jorge da Silva.** Disponível em: <https://cba.ifmt.edu.br/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

INEP. **Arquivo Histórico do Inep.** INEP (2020). Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

LIGIDH. **Laboratorio de Investigación: Género, Interculturalidad y Derechos Humanos.** (2019). Disponível em: <https://laboratorigenero.colsan.edu.mx/>. Acesso em: 17 dez. 2019.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O ensino público.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus em uma pandemia. **ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas**, 11 mar. 2020, Seção Saúde. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 11 mar. 2020.

O CÂMPUS Pelotas-Visconde da Graça. **Instituto Federal Sul-rio-grandense Câmpus Visconde da Graça**, Visconde da Graça, RS, p. 1, 24 jun. 2017. Disponível em: <http://cavg.ifsul.edu.br/o-cavg>. Acesso em: 20 ago. 2021.

RECONAL. **Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/unidade/reconaledu/noticias/reconal-edu-1604696856>. Acesso em: 07 out. 2021.

RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: edições anteriores. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive>. Acesso em 10 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **UFFRJ**: onze décadas de transformações. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/ufrrj-onze-decadas-de-transformacoes/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

Outros

AOS PAIS. *In*: **Convite**, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Ministério da Agricultura, Secretaria de Agricultura e Veterinária, 1961, p. 5.

CONSELHOS úteis. **Jornal Estudantil Novos Horizontes** – Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Universidade Rural, Km 47, ano II, 1958, p. 4.

CURSO de Magistério de Economia Rural Doméstica.

ENTRE. *In*: **Convite**, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Dr. Licurgo Leite, Uberaba, Minas Gerais, 1959, p. 3.

FORMANDAS. *In*: **Convite**, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Dr. Licurgo Leite, Uberaba, Minas Gerais, 1959, p. 2-4.

HOMENAGEM Dia das Mães. *In: Jornal Estudantil Novos Horizontes* – Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Universidade Rural, Km 47, ano II, 1958, p. 3.

JURAMENTO. *In: Convite*, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Ministério da Agricultura, Secretaria de Agricultura e Veterinária, 1961, p. 7.

ODETE, Violeta. O papel que a mulher desempenha na família. *In: Jornal Estudantil Novos Horizontes* – Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Universidade Rural, Km 47, ano II, 1958, p. 5.

PROGRAMA. *In: Convite*, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica Dr. Licurgo Leite, Uberaba, Minas Gerais, 1959, p. 1.

PROGRAMA dia 9 de dezembro. *In: Convite*, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica. Ministério da Agricultura, Secretaria de Agricultura e Veterinária, 1961, p. 2.

IMAGEM DA CAPA



EMERD. Convite de Formatura. Universidade Rural do Rio de Janeiro, Escola de Magistério de Economia Rural Doméstica, 1961.

A imagem compõe o acervo pessoal da Profa. Suely Canero e foi cedida à autora.

Esta obra “**Professoras e Normalistas Rurais: Magistério nas Escolas Técnicas Federais Brasileiras (1954-1963)**”, resulta de uma pesquisa historiográfica e configurou-se a partir de análises de fontes documentais.

A autora dialoga com a formação de professoras rurais no Brasil e aborda como essa formação foi oferecida nas escolas técnicas federais brasileiras. Ao mesmo tempo, interroga se o magistério rural representou uma profissão ou submissão das mulheres aos ditames da sociedade da época. Ao analisar formação de normalistas rurais, discorre sobre as cinco escolas técnicas federais que ofereceram esse curso, bem como as inúmeras orientações de ordem prática que instituíram condutas, princípios e padrões de ser e de atuar como professoras rurais em Economia Doméstica.



978-65-83004-09-3