

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ÁREA RURAL DE
MONTES CLAROS-MG (1960-1989): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

Uberlândia
2016

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ÁREA RURAL DE
MONTES CLAROS - MG (1960-1989): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Selmo Haroldo Rezende

**UBERLÂNDIA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- M149p
2016
- Machado, Claudia Aparecida Ferreira, 1962-
O processo de escolarização na área rural de Montes Claros - MG
(1960-1989) : memórias e representações de professores e alunos /
Claudia Aparecida Ferreira Machado. - 2016.
234 f. : il.
- Orientador: Selmo Haroldo Rezende.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação rural - Teses. 3. História oral -
Teses. 4. Professores e alunos - Teses. I. Rezende, Selmo Haroldo. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

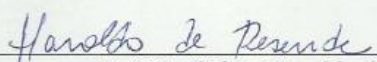
CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA MACHADO

**O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA ÁREA RURAL DE
MONTES CLAROS - MG (1960-1989): MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS**

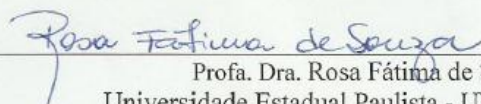
Tese submetida à comissão examinadora designada para avaliação como requisito para
defesa do grau de doutora em Educação.

Uberlândia, 18 de agosto de 2016.

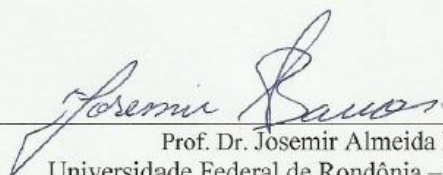
BANCA EXAMINADORA



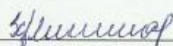
Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende
Universidade Federal de Uberlândia – UFU




Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista - UNESP



Prof. Dr. Josemir Almeida Barros
Universidade Federal de Rondônia – UNIR



Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Sauloéber Tarsio de Souza
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

A todos os educadores que contribuíram para o processo de escolarização das crianças nas escolas rurais de Montes Claros, em especial as Professoras Francisca Mendes Gusmão, Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, Maria de Lourdes Soares Cardoso, Sebastiana Leite Caetano e Osmar Gabriel da Fonseca.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Selmo Haroldo Resende, que me orientou na construção deste trabalho, pela competência, confiança e amizade, obrigada!

Aos professores do Doutorado em Educação da UFU, Selva Guimaraes Fonseca, Sandra Cristina Fagundes de Lima, Geraldo Inácio Filho, Sônia Maria dos Santos, Raquel Discini de Campos e Humberto Aparecido de Oliveira Guido, cujo trabalho foi fundamental para ampliar meus conhecimentos, obrigada!

Aos professores Dra. Rosa Fátima de Souza, Dr. Josemir Almeida Barros, Dr. Sauloéber Tércio de Souza e Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima, pela disponibilidade para participar da banca de defesa da tese, obrigada!

A Prof^a Dr. Maria Vieira, Coordenadora do PPGED da UFU, pelo apoio institucional e pessoal, obrigada!

A Francisca Mendes Gusmão, Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, Maria de Lourdes Soares Cardoso, Sebastiana Leite Caetano, Osmar Gabriel da Fonseca, Maria de Fátima da Conceição Martins, Celina Mendes de Souza, Dalva Pereira Silva e Ananias Muniz dos Santos, que prontamente e carinhosamente se dispuseram a colaborar com a pesquisa, obrigada!

Aos colegas do Doutorado, pelo excelente convívio nas aulas, obrigada!

Aos colegas de trabalho do Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais da Unimontes, em especial a Prof^a Rita Tavares de Mello, pelo incentivo e amizade, obrigada!

A James Madson Mendonça e Gianni Carlos Freitas Barbosa da Secretaria do PPGED/UFU, pelo apoio e atenção, obrigada!

Aos funcionários do Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e do Arquivo Público – Vereador Ivan José Lopes – da Câmara Municipal de Montes Claros, em especial aos arquivistas Irani Mota Cardoso, Iara Maria Silva e Werley Pereira de Oliveira, pela atenção e disposição na localização das fontes de pesquisa, obrigada!

A minha família, pelo apoio e estímulo para a realização deste trabalho, obrigada!

VERDADE

Carlos Drummond de Andrade

A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade porque a meia pessoa que entrava só
trazia o perfil da meia verdade,
E a sua segunda metade voltava igualmente com o meio perfil e os meios perfis não
coincidiavam.
Arrebentaram a porta, derrubaram a porta,
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar.
Cada um optou conforme seu capricho,
Sua ilusão,
Sua miopia.

RESUMO

O presente estudo busca situar-se no campo da História da Educação na perspectiva Cultural, que tem como proposta interpretar o passado por meio de suas representações e práticas. Dentre as possibilidades metodológicas utilizamos a História Oral Temática que centra em um tema e busca esclarecimentos sobre algum problema que, neste caso, constituiu-se na escolarização rural do município mineiro de Montes Claros. Compreendemos que a História Oral permite dar visibilidade aos grupos que, historicamente, não tiveram suas experiências validadas, do mesmo modo que a memória é a vida, é afetiva e aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. Nesse sentido, a memória nos possibilita reapropriar do passado e ter acesso a experiências e representações dos sujeitos. Assim, tendo como objeto de estudo memórias de ex-professores e ex-alunos, este trabalho teve como objetivo investigar aspectos do processo de escolarização das crianças das escolas rurais de Montes Claros, do ano de 1960 ao de 1989, período que favorece o trabalho com fontes orais e corresponde ao momento que antecede ao processo de nucleação das escolas quando a maioria era unidocente e as turmas multisseriadas. Para isso, foram analisadas práticas educativas utilizadas pelos professores com os alunos; elementos materiais e simbólicos que contribuíram para o processo de escolarização; complexidades do trabalho do professor e os modos de vida, lazer e estudos das crianças. A tese desenvolvida é a de que diferente das representações negativas construídas sobre o processo de escolarização nas escolas rurais, ela é representada positivamente pelos sujeitos investigados. Defendemos também que a escola rural, ao possibilitar aos alunos o acesso à cultura letrada, contribuiu para que tivessem melhores condições sociais e econômicas. Constatamos que, embora a maioria dos professores não tivesse habilitação para a docência, suas práticas revelam que eles se apropriaram de metodologias e pressupostos teóricos defendidos pelos educadores do movimento pedagógico denominado escola nova ou escola ativa. Essa apropriação era manifestada na forma como utilizavam o espaço escolar, o ambiente circundante e as atividades desenvolvidas, embora as orientações da Secretaria Municipal de Educação e legislações vigentes sobre o currículo escolar não fossem incorporadas ao seu modo. As dificuldades vivenciadas pelos docentes com a falta de investimentos públicos nas escolas foram de alguma forma, suprimidas e recompensadas com o apoio de suas famílias e das famílias dos alunos para quem a escolarização era parte de seu próprio projeto de vida. A pesquisa também indica que, para os sujeitos pesquisados, a escola era o lugar de se viver a infância, do lúdico e também da aprendizagem. Defendemos que a escola rural é representada pelos narradores como espaço afetivo e não simplesmente como espaço físico, o que atenua as dificuldades e problemas vivenciados no processo de escolarização.

Palavras-chave: Escolarização rural. História Oral Temática. Memórias e Representações. Professores e alunos.

ABSTRACT

This research is propose to situate itself in the Cultural History area. The propose of this area is interpret the past through their interpretation and practices. In between the methodological possibilities we use the Oral History Theme that focuses in one theme and propose itself to elucidate some problems that, in this case, built itself in the rural scholarship of the Montes Claros county. We understand that the Oral History is enable to give visibility to the groups that, historically, don't had their experiences valid, in the same way that the memory is the life, it is fondness and opened to the dialectic of memory and forgetfulness. In this meaning, the memory enable to us appropriate of the past and have the access to the experiences and representation of the subjects. Thus, having memories of ex teachers and ex students as the object of study, this work had as a goal investigate aspects of the process of kids scholarship in the rural schools of Montes Claros, between the years of 1960 and 1989, favors working with oral sources time that represents to the moment that precedes the process of nucleation of the schools when their majority had only one teacher and many classes in one. To this, there was analyzed educative practices utilized by the teachers with the students; symbolical and material elements that contributed with the process of scholarship; the complexities of the teachers work and their way of life, recreation and the children studies. The developed hypothesis is that different than the negatives representations built over the process of scholarship in the rural schools, it is represented in a positive way by the in subject surveyed. We also defend that, the rural schools, to enable to the students the access to the writing and reading culture, contributed to a better social and economic conditions to them. We establish that, although the most of the teachers don't have the licenses to the teaching, their accomplishment revealed that they appropriate of a different methodologies and theoretical assumptions defended by the educators of the pedagogical movement named by *escola nova* or *escola ativa*. This appropriation was manifested through they used educational space, the space around and developed activities, although the orientations of the Bureau of de County Education and ruling laws about the academic *résumé* wasn't incorporated like their way. The different experiences lived by the teachers without the public investments in the schools have been, somehow, stroked out and rewarded with the support of their families and the families of the students for whom the scholarship was a part of their project of life. The research also indicate that, to the studied subjects, the school was the place to live our childhood, of the playful and also of the learning. We defend that the rural school is represented by the narrators as an affective place and not simply by a physical space, that's attenuate de difficulties and the problems lived by the process of scholarship.

Keywords: Rural scholarship. Oral History Theme. Memories and Representations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC – Associação de Educação Católica
AMAE – Associação Mineira de Educação
APPMG – Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BNB – Banco do Nordeste do Brasil
CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPOL – Comissão de Educação na Área Mineira do Polígono das Secas
CESU – Centro de Ensino Supletivo
CNAE – Campanha Nacional de Alimentação escolar
DEMC – Diretório dos Estudantes de Montes Claros
DOPS – Departamento de Ordem Pública e Social
EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
ERATEM – Equipe Regional de Assistência Técnica aos Municípios
FACEART – Faculdade de Educação Artística
FACIGE – Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo
FACOMP – Faculdade de Computação de Montes Claros
FAFIL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FAMED – Faculdade de Medicina
FAP – Faculdades Prisma
FATEC – Faculdade de Tecnologia de Ensino Superior
FEER – Fundação Estadual de Educação Rural
FETAEMG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Minas Gerais
FINOR – Fundação para o Desenvolvimento do Nordeste
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF – Fundo Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNM – Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
FUNORTE – Faculdades Unidas do Norte de Minas
HO – História Oral
IBGE – Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOGOS II – Projeto implantado pelo MEC, para qualificação de professores.
MCP – Movimento Cultural Popular
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OME – Órgão Municipal de Educação
PMDB – Partido Movimento Democrático Brasileiro
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação
PR – Partido Republicano
PROCAMPO – Programa de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio Educativas e Culturais
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Deporto
SEEMG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SME – Secretaria Municipal de Educação
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SUDENE – Superintendência de desenvolvimento do Nordeste
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNIP – Universidade Paulista
UNOPAC – Universidade Norte do Paraná
UTE – União dos Trabalhadores em Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais ligações rodoviárias de Montes Claros	55
Figura 2 - Governador Juscelino Kubitschek por ocasião da inauguração do parque de exposição, durante as comemorações do centenário de Montes Claros, tendo ao seu lado José Maria de Alkimin, João Ataíde e o prefeito Geraldo Ataíde, Julho 1957.	58
Figura 3 - Aspecto urbano da Cidade de Montes Claros em 1953	60
Figura 4 - Grupo Escolar Gonçalves Chaves. Década de 1940.....	63
Figura 5 - Professora e alunos (52) da E. M. Demóstenes Rocket em pose, 1967.....	95
Figura 6 - Grupo de alunos, professora e representante da Prefeitura de Montes Claros. Década de 1960	97
Figura 7 - Professora e alunas do Curso de Formação de Professores Leigos das escolas rurais do Norte de Minas Gerais, realizado na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro “Escola Normal”. Programa do Aperfeiçoamento do Magistério Primário (Janeiro, 1968).....	99
Figura 8 - Ao centro a coordenadora do Curso para Formação de Professores Leigos das cidades do Norte de Minas, América Eleutério Nogueira, Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais José Maria Alkimin e a Delegada de Ensino, Marlene Taveira. Programa do Aperfeiçoamento do Magistério Primário. Janeiro, 1968.....	114
Figura 9 - Alunos e pais posam em escola rural de Montes Claros. Escola não identificada, 1960. A estrutura física da escola, provavelmente construída pela comunidade, é um rancho com paredes de adobe e coberto por palhas	115
Figura 10 - Questões retiradas da prova de Ciências Sociais, 1962.....	128
Figura 11 - Alunos da E. M. Benedito Maciel em pose antes do jogo de futebol, 1989	131
Figura 12 - Alunos e comunidade da E. M. de Santa Bárbara, 1966	134
Figura 13 - Declaração do Presidente da Caixa Escolar da E. E. Rural de Antônio Olinto, Manoel Francisco Soares – junho de 1973. Livro de atas, 1973.....	136
Figura 14 - Alunas brincando de roda - E.M. Benedito Maciel - dezembro de 1989 ..	140
Figura 15 - Alunos, pais, professora e representantes da Prefeitura de Montes Claros em frente a uma escola rural que funcionava em espaço adaptado. Escola não identificada (1960)	157
Figura 16 - Alunos da E. M. Demóstenes Rockert em comemoração à Semana da Alimentação (1967).	164

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais de idade, por situação de domicílio (1960-1980)	65
Tabela 2 - Anos de escolaridade cursados (1970-1980).....	65
Tabela 3 - Percentual de crianças com 7 anos na escola, Minas Gerais e Brasil (1960-1970).....	66
Tabela 4 - Resultado Final das Escolas Rurais de Montes Claros, 1963.....	91
Tabela 5 - Salário dos professores rurais de Montes Claros na década de 1980	102
Tabela 6 - Currículo/Carga Horária - Escolas Unitárias, 1976.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	25
Os narradores e a coleta de dados	33
Organização e escrita da tese	35
CAPÍTULO I - ESCOLHAS TEÓRICO METODOLÓGICAS	38
Algumas considerações sobre a História Cultural	38
O trabalho com narrativas: representações e memória	42
História Oral	47
CAPÍTULO II - MONTES CLAROS	54
Panorama histórico de Montes Claros (1800 a 1989).....	54
Instrução em Montes Claros	62
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO NO BRASIL (1960-1989).....	68
Políticas educacionais do Brasil (1960-1989)	68
A escola rural no Brasil: um panorama	75
A Escola Rural em Montes Claros.....	88
CAPÍTULO IV - O SER PROFESSOR /PROFESSORA EM ESCOLA RURAL: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES.....	105
Processos de formação: resiliência e resistência.....	105
A docência na escola rural	115
Expectativas dos professores sobre os alunos.....	122
A narrativa sobre as práticas pedagógicas: conteúdos, métodos e estratégias.....	123
A relação escola comunidade nas reminiscências dos professores.....	132
CAPÍTULO V - A INFÂNCIA NA ESCOLA RURAL	137
Escola Rural: lugar de viver a infância	137
Alunos com necessidades educativas especiais	140
Comportamento dos alunos: obediência e respeito.....	142
Trabalhar em casa e brincar na escola: o cotidiano das crianças	144
CAPÍTULO VI - A ESCOLA RURAL: REMINISCÊNCIAS DOS ALUNOS	148
Memórias de alunos: a escola, o professor e o cotidiano escolar	148
O ser aluna/aluno em escola rural: memórias e representações.....	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	171

ANEXOS.....	187
Anexo A: Documentos.....	188
Anexo B: Escolas Municipais Rurais de Montes Claros, 1969	192
Anexo C: Roteiro das Entrevistas	195
Anexo D: Entrevistas	197
Anexo E: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	226

INTRODUÇÃO

A educação proposta nos discursos e práticas das escolas tornou-se tão fundamental e importante para as sociedades modernas, rural ou urbana, que a relação criança e escola tem sido cada vez mais naturalizada. A partir do séc. XVII a educação das crianças, que antes era de responsabilidade exclusiva das famílias, passa a ser da escola e assim começa um longo processo de institucionalização que se estende até os dias atuais e damos o nome de escolarização. Mas qual é a gênese da escolarização? Quais são os seus significados?

Buscando responder a questão sobre a gênese da escolarização moderna, Hamilton, a partir da análise de dois manuais produzidos no séc. XVII: o de Hoole (*A new discovery of the old art of teaching schoole*, publicado em 1660) e o de Comenius (*A reformation of schooles*, publicado em 1642) defende a tese de que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais. Para o autor

A emergência da escolarização não foi um processo linear e evolucionário. Ideias desordenadas combinaram-se, extraídas que foram de diferentes sistemas complexos. A justaposição e interação dessas ideias gerou novas premissas e práticas. E a relevância dessa nova constelação de ideias e práticas – a sopa primordial da escolaridade moderna – foi contemporaneamente reconhecida e divulgada por inovadores europeus e norte-americanos, entre eles Hoole e Comenius. Seus esforços abraçaram tanto a agregação de ideias (re)tiradas do passado e, conseqüentemente, a criação de uma base de lançamento para a nova ordem mundial que projetavam para o futuro. (HAMILTON, 2001, p. 69)

Ao defender que a gênese da escolarização moderna não está na evolução de formas mais antigas, o autor atribui a esse processo o desenvolvimento da pedagogia que é “renovada com a teia de ênfases educacionais tais como o livro-texto, o currículo, a catequese, a disciplina e a didática - que conferiram identidade cultural tanto à escolarização moderna quanto à sociedade europeia moderna” (HAMILTON, 2001, p. 51).

Mesmo discordando das ideias de Hoole sobre a gênese da escolarização Hamilton (2001, p.51) destaca que o objetivo do autor era “descobrir a velha arte de ensinar Eschola, e como a mesma podia ser aprimorada em cada aspecto adequado aos anos e capacidades de tais crianças como são agora comumente ensinadas”.

Outra análise sobre a origem da escolarização é apresentada por Petitat (1994, p. 194), que relaciona o surgimento da escola com o surgimento da escrita (3000 a. C.) já que esta surge juntamente com a cidade e com o Estado, condições que, para ele, também parece comandar o nascimento das escolas. A escrita seria um “instrumento indispensável para

garantir a duração dos grandes Estados, para produzir e reproduzir a homogeneidade necessária nas sociedades de Estado divididas em “classes” sociais.” (Grifo do autor).

Mesmo vinculando escola e escrita, Petitat (1994, p.194) destaca a existência de escolas que transmitiam oralmente os conhecimentos e que limitavam seu ensino à memorização como as escolas Védicas, as escolas orais do Islã e uma parte das escolas cristãs da Idade Média. Para o autor, a difusão da escola e da escrita no Ocidente medieval e moderno ilustra a relação entre escola, escrita, a urbanização, as classes sociais e o Estado o que pode ser identificado em quatro grandes períodos: 1) escolas cristãs e sociedade feudal rural; 2) escolas urbanas e corporativas e renascimento urbano; 3) princípio da generalização da escrita e nítida diferenciação das culturas escolares de acordo com as classes sociais; 4) revolução industrial que levou a eliminação da predominância rural, urbanização e centralização política: generalização da escrita e surgimento dos sistemas escolares de Estado.

O primeiro período foi marcado pelas grandes invasões que reduziram o número de escolas romanas, o que levou ao retorno à vida rural e feudal. Surgem, assim, as escolas elementares religiosas, nas quais se aprendia a ler e a cantar os salmos e as escolas das catedrais que formavam clérigos, padres e funcionários públicos que tinham relação com a produção-reprodução da Igreja. O segundo período, identificado como a verdadeira revolução escolar surge com o desenvolvimento urbano dos séculos XI e XII. Na Itália surgem escolas elementares urbanas, municipais e particulares, que têm como alunos não futuros clérigos, mas sim futuros comerciantes ou homens de letras. Para Petitat (1994), a escola elementar religiosa e a escola elementar urbana diferenciam-se por uma profunda revolução urbana, demográfica e econômica. O terceiro período é caracterizado pela difusão dos colégios, que difundem uma cultura geral que serve de base e de referencia cultural para alunos de diferentes classes sociais. O quarto período consiste na emergência de sistemas escolares do Estado e a generalização da cultura escrita (PETITAT, 1994, p. 194-197).

Análise diferente sobre a gênese da escolarização é apresentada por Ariès (1981, p. 110). Para o autor, a partir do século XV os colégios, que eram “asilos para estudantes pobres” e não tinham a função de ensinar, tornaram-se institutos de ensino e atendiam a uma população numerosa. Esses institutos possuíam uma hierarquia autoritária e ensinavam “todo o ensino das artes”. O autor destaca que o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina “completou a evolução que conduziu a escola moderna, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”. O desenvolvimento da escolarização está diretamente relacionado com o progresso do sentimento de infância, que até a Idade Média era desconhecido. No início, o período da infância limitava-se às primeiras

idades e correspondia à ideia de uma infância curta. Após a tomada de consciência¹ da inocência e da fraqueza da infância e, por conseguinte, do dever dos adultos com as crianças reaparece a preocupação com a educação, que no fim do século XVII foi delegada a escola.

No Brasil, o processo de escolarização iniciou-se no século XVIII com as legislações portuguesas aplicadas à colônia. Desde então, desenvolveu-se uma cultura “política de vigilância em relação aos modos de se estabelecer a escola que envolve os métodos de ensino, a distribuição dos saberes, o controle sobre os mestres, à normatização sobre os salários, à utilização de materiais escolares e a disciplina dos alunos” (VEIGA, 2008, p. 38).

Apesar do processo de escolarização no Brasil ter se iniciado no século XVIII com as legislações portuguesas, Faria Filho (2007, p.136) destaca que no século XIX, a presença do Estado na instrução elementar era muito reduzida e às vezes até considerada “prejudicial na área da instrução” como também as escolas não eram valorizadas socialmente.

Para o autor, o lugar que a escola ocupa atualmente na sociedade brasileira não surge no vazio deixado por outras instituições, mas é resultado de um trabalho em que seus defensores tiveram de, “lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação.” Este lugar também foi produzido pela escola que teve também de “inventar, produzir o seu lugar próprio, e o fez, também em inteiro diálogo com outras esferas e instituições da vida social” (FARIA FILHO, 2007, p. 136).

Ao longo do séc. XIX, as discussões metodológicas e o desenvolvimento dos saberes científicos como a medicina e, dentro dessa, da higiene², também foram importantes para o processo de escolarização porque demonstraram a importância e necessidade de espaços próprios para as escolas.

Neste sentido, Faria Filho (2008, p.78) defende que o fenômeno da escolarização no Brasil somente pode ser plenamente dimensionado e razoavelmente entendido se

¹Para Ariès (1981, p.104), a tomada de consciência das particularidades da infância iniciou-se a partir do século XVII com os trabalhos dos moralistas e educadores que passaram a compreendê-la em seus aspectos psicológicos e morais. Os moralistas recusavam-se a considerar as crianças como “brinquedos encantadores, com eram vistos até então, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar”.

²De acordo com Veiga (2007, p.260), a escola imperial foi muito criticada pelos médicos devido à falta de asseio, ao mobiliário inadequado e a métodos que expunham os alunos à fadiga. Essas críticas motivaram a construção de novas edificações escolares higiênicas e a disseminação de métodos didáticos que estimulavam a atividade dos alunos e a introdução das disciplinas Higiene, Ginástica e Educação Física no currículo das escolas primárias, secundárias e normais. Os princípios médicos higienistas associavam as condições higiênicas de vida e de moradia dos pobres e a condição moral. Assim, para os técnicos, os lazes, a resistência ao trabalho e a ignorância dos pobres estimulariam os vícios, a prostituição e a vagabundagem que só poderiam ser resolvidos com a integração dos pobres “aos valores burgueses, tendo como referência o trabalho, o lar e a escola, valores esses necessários para seu saneamento moral”.

considerarmos os últimos dois séculos na sociedade brasileira quando, de uma sociedade sem escolas (início séc. XIX), chegamos ao início do séc. XXI com a maioria das crianças na escola. Além do crescente número de matrículas, o autor nos alerta para outras dimensões da vida social que foram influenciadas pelo esforço escolarizador como a indústria do material escolar e didático, as mudanças nas representações de infância e o aparecimento e crescimento do professorado como corpo político profissional.

Para além da origem da escolarização Faria Filho (2008, p.78) discute, também, o seu significado que pode ser compreendido de duas formas. Na primeira, a escolarização refere-se ao estabelecimento de processos e políticas que formam “uma rede, ou redes de instituições, mais ou menos formais, responsáveis pelo ensino elementar da leitura, de escrita e do cálculo, além da moral e da religião”. Na segunda, relaciona “o processo e a paulatina produção de referenciais sociais”. Neste, a escola tem a transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados. Sobre os impactos da escolarização na sociedade Faria Filho, parafraseando Thompson (1984) em seus estudos sobre as transformações impostas à sociedade inglesa pela industrialização afirma que,

na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (FARIA FILHO, 2008, p.81).

A compreensão do significado de escolarização está, também, relacionada à noção de cultura escolar, pois é esta que permite “articular, descrever e analisar os elementos que formam o fenômeno educativo, tais como os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares” (FARIA FILHO, 2008, p. 85). Por cultura escolar o autor, a partir de contribuições de Juliá (2001) e Vinão Frago (1995), entende a forma como em uma situação histórica “concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço - temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades, os valores a serem transmitidos, a materialidade e os métodos escolares.” Essa noção de cultura escolar “reconhece e valoriza os sujeitos escolares e as práticas de representação como dimensão importante da cultura escolar” (2008, p. 85).

O autor defende que pesquisas sobre os sujeitos escolares possibilitam compreendê-los em seu fazer cotidiano, seja aplicando certas “estratégias de configuração de sua profissão e de seu campo de atuação; desenvolvendo intensas práticas de apropriação, verdadeiras táticas

de sobrevivência em um terreno movediço e minado de incertezas”. Essa compreensão destaca a ideia de que os sujeitos escolares, alunos e professores, não apenas executam normas e programas elaborados por outros, mas que “participam ativamente da construção da escola e da cultura escolar e de si mesmos como sujeitos sociais”. Nesse sentido, para a compreensão da escolarização é necessário que se leve em consideração as práticas e as experiências como objeto de investigação, buscando entender os sentidos e os significados impressos nelas ou nelas reconhecidos pelos diversos sujeitos (FARIA FILHO, 2008, p. 87).

Por esta perspectiva teórica, o presente trabalho teve a pretensão de compreender o processo de escolarização das crianças das escolas rurais em Montes Claros, Minas Gerais, nas décadas de 1960 a 1989 tendo como objeto de estudo as memórias de ex- professores e ex- alunos sobre as práticas escolares bem como as representações de escola construídas por tais sujeitos. Sob a perspectiva da História Oral buscou-se compreender, nas narrativas, as práticas educativas utilizadas pelos professores com as crianças da área rural, buscando identificar os elementos materiais e simbólicos que contribuíram para a escolarização, assim como, conhecer e analisar as complexidades do trabalho dos professores com o ensino em escolas rurais e os modos de vida, lazer e estudos das crianças.

As razões que motivaram o interesse pela pesquisa tem origem na minha trajetória acadêmica e profissional. Em 1980, como aluna do Curso de Pedagogia, participei do Projeto de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau, desenvolvido pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FAFIL)³, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Prefeitura Municipal de Montes Claros. Neste projeto prestávamos assistência pedagógica através de visitas às escolas rurais e eventos realizados na própria Faculdade, sob a orientação dos professores do curso. Depois de ter concluído a graduação, atuei como professora e supervisora pedagógica em duas escolas estaduais urbanas, mas em 1985 retornei para a escola rural como supervisora de uma escola estadual localizada no Distrito de São João da Vereda, em Montes Claros. De 1989 a 1997, trabalhei como supervisora itinerante das escolas municipais rurais e de 1998 a 2001 como coordenadora pedagógica. Permaneci na rede municipal de ensino até o ano de 2013, quando exonerei do cargo para me dedicar ao doutoramento. No período que trabalhei na rede municipal de ensino de Montes Claros vivenciei as dificuldades do trabalho em escolas rurais, mas também o esforço e interesse da maioria dos professores em garantir o processo de escolarização das crianças e

³A FAFIL era uma unidade da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) que foi estadualizada através do Decreto nº 30.971, de 09/03/1990, transformando-se na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

consequentemente o desenvolvimento dos processos formativos e cognitivos. Neste período, a maioria das escolas era unidocente e as turmas multisseriadas. Os prédios escolares resumiam-se em salas de aula, cantina e banheiros e muitos dos professores que trabalhavam nas escolas rurais mais distantes da área urbana eram da própria comunidade, enquanto os professores que trabalhavam nas escolas mais próximas residiam na área urbana.

No cargo de supervisora itinerante fiz parte de uma equipe, com aproximadamente 06 supervisores, que atendia 72 escolas rurais. Para acompanhar o processo de escolarização das crianças visitávamos as escolas e realizávamos, mensalmente, reuniões, encontros, seminários, oficinas e outros eventos pedagógicos. As visitas tinham como objetivo atender os professores em suas dificuldades pedagógicas; identificar, com os docentes, as dificuldades dos alunos sugerindo estratégias de intervenção; verificar a escrituração e o material escolar. Diferente das visitas, os eventos pedagógicos eram coletivos e planejados a partir dos diagnósticos realizados nas escolas e da proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação. Nesse período havia, também, uma equipe responsável pela manutenção e conservação dos prédios escolares.

Embora houvesse uma equipe de pedagogos na Secretaria Municipal de educação, não havia continuidade e regularidade nas proposições destinadas ao atendimento às escolas rurais, o que interferia negativamente nos processos de formação docente e, consequentemente, na escolarização das crianças. Essa interrupção no trabalho era causada, principalmente, pela mudança dos gestores municipais que desconsideravam o trabalho realizado, alteravam a equipe de professores e técnicos e implantavam novas políticas educacionais.

Além dessa experiência na Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, como professora da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) desde 1995 participei de outros programas voltados para a formação de professores para as escolas do campo como o Magistério do Campo (MAGICAMPO) nível Médio (2009-2010) e a licenciatura em Pedagogia/ Projeto Educação do Campo (2010-2011), promovidos pela Unimontes no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Outra experiência significativa com professores e escolas rurais foi através do Programa de Capacitação de Professores de Minas Gerais (PROCAP) e do Curso Normal Superior (2003 a 2008), promovido pela Unimontes no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. A metodologia proposta nesses programas incluía, também, o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas escolas.

Essas experiências me aproximaram, ainda mais, dos desafios, das carências, das demandas, mas também das conquistas das escolas rurais como a formação dos professores em nível superior, a oferta da educação básica nas áreas rurais, a melhoria dos espaços escolares e a organização de projetos pedagógicos diferenciados.

Apesar dessas conquistas, os discursos produzidos sobre a escola rural apresentam, quase sempre, representações negativas sobre o processo de escolarização das crianças, o que reforça, ainda mais, o sentimento de abandono e descaso com a população do campo.

Essas representações negativas podem, em parte, serem percebidas quando verificamos que a escola rural tem sido historicamente relegada a segundo plano, não apenas pelo poder público, mas também, pela academia. Essa percepção foi confirmada quando busquei por estudos sobre as escolas rurais de Montes Claros e localizei apenas dois: Reis (2012), que analisou o desempenho dos alunos do Sistema Municipal de Ensino e Eulálio (2014), que discutiu o processo de nucleação das escolas. Reis (2012) constatou que nas avaliações externas, a maioria das escolas localizadas na área urbana obtém resultados inferiores às da área rural, em especial, às escolas de pequeno porte⁴. Diante desses dados a autora investigou os fatores que tem contribuído para o bom desempenho das escolas rurais nas avaliações e concluiu que os resultados estão “estritamente relacionados com o desempenho profissional das lideranças escolares e com o estilo que desenvolvem na construção da identidade institucional da escola” (2012, p. 73). Para a autora, é necessário que os gestores das escolas mudem os enfoques tradicionais de atuação os quais requerem “mudanças de postura, centrando ações nos processos formativos, na aprendizagem e não apenas na resolução de problemas de ordem administrativa” (REIS, 2012, p. 73).

O estudo de Eulálio (2013) analisou as políticas da reforma educacional para a educação do campo a partir dos anos de 1990, com ênfase no processo de nucleação das escolas rurais. A pesquisa de caráter documental objetivou avaliar o papel da gestão pública municipal nesse processo, considerando o histórico das políticas educacionais no Brasil. A autora concluiu que o processo de nucleação das escolas rurais aconteceu de forma verticalizada e antidemocrática e que, para a obtenção de melhores resultados, é necessário que a “gestão pública considere a legitimidade dos pontos de vista das comunidades do campo

⁴Atualmente existem 17 escolas de pequeno porte que funcionam em prédios construídos ou alugados pela prefeitura de Montes Claros. Desse total, 13 oferecem do 1º ao 5º ano e 04 à Educação Infantil. Estas escolas estão localizadas em fazendas e com pouca demanda o que contribui para a formação de turmas multisseriadas. Possuem no máximo quatro salas de aula, secretaria e cantina. A equipe de profissionais que atende à escola é formada pelo professor, servente de zeladoria, supervisor itinerante e um diretor que responde por todas elas.

na busca de outras estratégias de solução que contemplem uma educação de qualidade para a emancipação da população do campo”.

Além dos dois estudos citados sobre a escola rural de Montes Claros, localizei quatro estudos sobre escolas rurais no Norte de Minas: Martins Júnior (2009) que analisou os saberes docentes de professores de sucesso em escolas rurais do município de Porteirinha; Rodrigues (2009) que pesquisou a prática pedagógica do professor de sala multisseriada no município de Buritizeiro; Mendes (2015) que investigou a presença e usos da escrita em uma comunidade rural de Ibiaí, a partir da análise da participação das crianças em eventos de letramento dentro e fora da escola e Macêdo (2009) que analisou a trajetória da escola Rural Geraizeira, em seu processo de mudança de “E. M. Dr Carlos” em escola rural Geraizeira. A pesquisa foi realizada no Assentamento Nossa senhora das Oliveiras no município de Riacho dos Machados. A autora concluiu que ainda existe “um longo caminho para a construção de um projeto de diversidade educacional que contribua na consolidação da Democracia do Brasil como país soberano” (2009, p.7).

Essa carência de estudos sobre as escolas rurais foi constatada por Damasceno e Beserra (2004). As autoras mapearam e discutiram o conhecimento produzido na área da Educação Rural no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar o “estado da arte”⁵ neste campo de investigação. De um total de 8226 resumos de dissertações e teses analisadas pelas autoras, no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), apenas 102 (1,2%) dos trabalhos discutem a educação rural. Nesses trabalhos foram identificados os seguintes temas: Ensino Fundamental (14,7%); professores rurais (8,8%); currículos e saberes (13,7%); Educação Popular e movimentos sociais no campo (21,5 %); educação e trabalho rural (7,8 %); extensão rural (6,8%); relações de gêneros (2,9%) e outros (5,8 %). As autoras destacam que, além desses temas, há a necessidade de estudos sobre a história da educação rural nas diversas regiões brasileiras que contribuam, tanto para as ações do Estado, quanto dos movimentos sociais.

Essa escassez de trabalhos na área da história da educação rural foi identificada por Faria Filho, Gonçalves e Caldeira (2005), em estudo sobre a produção em História da Educação em Minas Gerais no período de 1981 a 2001. De acordo com os autores, algumas temáticas⁶ chamam a atenção pelo inexpressivo número de trabalhos e, ao mesmo tempo, indicam a necessidade de um maior investimento de pesquisas.

⁵Destaque das autoras.

⁶Além da educação rural os autores destacam a educação de jovens e adultos, a educação militar, o ensino da história da educação, a educação infantil, a história da infância e a educação da mulher (2005, p. 146).

Os narradores e a coleta de dados

Para operar historiograficamente conferimos visibilidade a sujeitos que contribuíram com a história, tornando possível conhecer o processo de escolarização das crianças que estudaram nas escolas rurais de Montes Claros. Para isso, recorremos às experiências de 5 professores e 4 alunos de diferentes escolas de Montes Claros nas décadas de 1960 a 1989⁷. Como critério para a seleção das escolas utilizamos a posição geográfica o que permitiu abranger várias áreas rurais. As escolas são: E. M. Profa. Aurora Andrade, comunidade Pau D'óleo (desativada); E. M. Santa Tereza, comunidade Riacho Fundo (desativada); E. M. Benedito Maciel, comunidade Buriti Campo Santo (ativa); E. M. Carlos Leite, comunidade Abóboras (desativada) ; E. M. comunidade de Palmeiras (desativada); E. M. Santinha Braga, comunidade Camela (desativada); E. M. Demosthenes Rochert (desativada); E. M. Altino Ferreira Lopes, comunidade Traíras (desativada); E. M Dr. Joaquim Costa, comunidade Lagoinha.

Os professores que contribuíram com o trabalho foram: Francisca Mendes Gusmão (80 anos, E. M. Profa. Aurora Andrade, desativada, comunidade Pau D'Óleo); Gabriel Osmar da Fonseca (67 anos, E. M. Santa Tereza, desativada, comunidade Riacho Fundo); Maria de Lourdes de Jesus Ferreira (73 anos, E. M. Benedito Maciel, em funcionamento, comunidade Buriti Campo Santo); Maria de Lourdes Soares Cardoso (62 anos, E. M. Palmeiras, desativada, comunidade Palmeiras) e Sebastiana Leite Caetano (67 anos, E. M. Demosthenes Rochert, desativada, comunidade Traíras e E. M. Carlos Leite, comunidade Abóboras, desativada).

A escolha destes professores considerou a experiência na docência em escolas rurais nas décadas de 1960 a 1980 e a localização das referidas escolas, o que nos permitiu contemplar professores e escolas de diferentes regiões na área rural de Montes Claros. Todos esses professores dedicaram grande parte de suas vidas, entre 25 a 38 anos, aos alunos das escolas rurais até se aposentarem. Dos cinco professores entrevistados, atualmente um reside na área urbana e quatro ainda permanecem nas comunidades onde exerceram a docência, o

⁷A periodização indicada na pesquisa refere-se ao período que antecedeu a nucleação da maioria das escolas rurais em Montes Claros. Coincidentemente refere-se também ao período da ditadura militar no Brasil. Nesse período os movimentos de educação e culturas populares foram “desmantelados e reprimidos, suas lideranças perseguidas e as ideias de transformação social foram silenciadas”. (FREITAS, M. C. de; BICCAS, M de p.247). Veiga (2007, p. 316) destaca que, neste período, com a crise econômica vivenciada pela maioria da população e que também chegou às escolas públicas, havia falta de material, ausência de manutenção nas instalações, investimentos precários na formação dos professores, baixos salários, altas taxas de evasão e repetência escolar.

que contribuiu para localizá-los. As entrevistas foram realizadas nas residências dos entrevistados, em ambientes aconchegantes, num clima de muita descontração e acolhimento. Como não foi possível contatá-los previamente para informá-los sobre o trabalho, todos os esclarecimentos e a primeira entrevista foram realizados no primeiro encontro.

Considerando que na área rural os afazeres domésticos são mais intensos no matutino, as visitas aos professores foram realizadas no vespertino já prevendo a disponibilidade dos narradores e a tranquilidade necessária para este tipo de trabalho.

Diferente dos professores, todos os ex-alunos residem atualmente na área urbana e as entrevistas foram realizadas também em suas residências em dias e horários previamente combinados. Os narradores ex-alunos são: Maria de Fátima da Conceição Martins (53 anos, comerciante, E. M. Carlos Leite, comunidade Abóboras); Celina Mendes de Souza (35 anos, funcionária pública, E. M. Santinha Braga, comunidade Camela); Dalva Pereira Silva (37 anos, comerciante, E. M. Carlos Leite, Comunidade Abóboras) e Ananias Muniz dos santos (39 anos, empresário, E. M. Ezequiel Pereira, Comunidade Me Livre). Por não residirem mais na área rural, a localização e o contato com os ex-alunos foi difícil. A partir de informações dos parentes e dos professores realizei o primeiro contato, a maioria por telefone, quando expliquei os objetivos da pesquisa e agendamos a primeira entrevista. Como os professores, os ex-alunos também foram muito receptivos com o trabalho e demonstraram satisfação em poder participar com suas memórias. Dos quatro entrevistados, dois foram alunos de uma das professoras que contribuiu com a pesquisa e os outros dois estudaram com outros docentes em outras escolas rurais.

As entrevistas possuem aproximadamente 2 horas de gravação e após a transcrição foram textualizadas e apresentadas para os narradores para que pudessem intervir e aprovar. A textualização

É um estágio mais graduado na feitura de um texto de história oral. Consta dessa tarefa a reorganização do discurso, obedecendo à estruturação requerida para um texto escrito faz parte do momento da textualização, a rearticulação da entrevista de maneira a fazê-la compreensível, literariamente agradável. Nesta fase, anula-se a voz do entrevistador e passa-se à supressão das perguntas e sua incorporação no discurso do depoente. [...],além de possibilitar textos mais agradáveis, provoca a realização do envolvimento do leitor (MEIHY ; HOLANDA, 2010, p. 30).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril e dezembro de 2014, a partir de um roteiro previamente elaborado que serviu apenas de referência, visto que o narrador pode “reconstruir sua história pessoal, objetivá-la até certo ponto, como remontar, relatando suas

lembranças, do momento presente até a infância ou inverte-lhe o movimento. [...] A memória, a exemplo da história, serve-se de um tempo já decorrido” (PROST, 2008, p. 106).

Ao serem informados que estariam rememorando suas experiências na escola rural, todos os narradores ficaram visivelmente emocionados e receptivos com o trabalho. Durante a entrevista localizaram documentos como fotos, cartões e livros que pudessem contribuir com suas memórias e com as informações prestadas.

Após a textualização e aprovação⁸ das entrevistas pelos narradores os textos foram organizados em categorias de análises mais amplas. Estas foram posteriormente reorganizadas e agregadas de modo a separar os conteúdos de acordo com as informações que continham. Chegamos, assim, às seguintes categorias de análise:

- a) Formação dos docentes;
- b) Organização da escolarização em escolas rurais;
- c) Práticas pedagógicas;
- d) Escola e comunidade;
- e) Infância e escola rural;

Além das narrativas utilizamos outras fontes documentais como o Arquivo da Secretaria Municipal de Educação (SME); o Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros; o Arquivo do Curso de Pedagogia da Unimontes e o Centro de Documentação da Unimontes, em Montes Claros/ Minas Gerais. Nessas fontes, tivemos acesso a documentos produzidos por outros sujeitos que permitiram compreender melhor o processo de escolarização das crianças da área rural como legislações; relatórios técnicos (06); ofícios (04); livros de atas (07); cadernos de matrícula (06); fotos (14); diários de classe (06); provas (01); programa de ensino (01) e cadernos de planos de aula (02).

Organização e escrita da tese

A análise das narrativas e dos outros documentos conduziu-nos a estruturar este trabalho em 6 capítulos, além da introdução e das considerações finais. No Capítulo 1, apresentamos o aporte teórico e metodológico que fundamentou a pesquisa como a História Cultural, história oral, narrativas, memórias e representações. Para isso recorremos principalmente aos trabalhos de Fonseca (2008), Pesavento (2008), Chartier (1990), Le Goff

⁸ Para Meihy, a possibilidade de o depoente poder “alterar, mudar, subtrair ou adicionar qualquer coisa no texto que lhe será apresentado, certifica o índice de verdade que ele quer deixar passar” (MEIHY, 1991, p. 31).

(2003), Julià (2001), Prost (2008), Alberti (2006), Nora(1993), Certeau (1994), Pollak, (1989) Ricouer (2003), Meihy (2010), Thompson (2002) e Seixas (2001). No Capítulo 2, discorremos sobre a formação e as transformações históricas de Montes Claros destacando os principais acontecimentos políticos, educacionais e as condições de vida da população. No Capítulo 3, apresentamos um panorama da educação no Brasil nas décadas de 1960 a 1980 destacando as principais políticas educacionais desenvolvidas pelo Governo Federal e de Minas Gerais. Ainda neste capítulo, analisamos a história da educação rural no Brasil e em Montes Claros. No Capítulo 4, analisamos as memórias e representações dos professores sobre a formação e experiências na escola rural, pois permitem compreender as práticas de ensino utilizadas para o processo de escolarização dos alunos. No capítulo 5, são abordadas as representações e imagens construídas pelos professores sobre os alunos, a relação dos alunos com a escola rural e com as famílias. No capítulo 6, apresentamos e analisamos as memórias de ex-alunos sobre seus processos de escolarização, destacando a relação da escola com sua formação, o espaço escolar e as práticas vivenciadas sobre o ser aluno/aluna na escola rural.

Na organização da escrita do trabalho, para facilitar a compreensão do texto, optamos por registrar as narrativas dos ex-professores e ex-alunos em *itálico*, com exceção das citações longas, que estão recuadas. Optamos, também, por não enviar o trabalho para o Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁹, por considerar que todos os nossos narradores não são vulneráveis, estão em perfeita condição intelectual e concordaram com o trabalho¹⁰.

Com o presente estudo, pretendemos demonstrar que embora a escola rural de Montes Claros tenha sido preterida pelas políticas públicas, houve um esforço dos sujeitos nela envolvidos que favoreceu o processo de escolarização dos alunos. Suas memórias revelam que as práticas docentes foram sendo engendradas principalmente a partir das diversas questões colocadas no fazer diário e dos conhecimentos empíricos.

Também pretendemos demonstrar que, no período pesquisado, a escola rural no Brasil tinha como objetivo a fixação do homem no campo. No entanto, ao possibilitar o acesso à

⁹ Conforme informações prestadas pela Coordenação do Programa de pós-graduação em Educação da UFU (P.P.G.E.D/UFU), o Comitê de Ética com Pesquisa com Seres Humanos da UFU utilizava as mesmas formas de avaliação e controle próprias das pesquisas biomédicas sobre a área das CHS, cujas pesquisas se pautam por práticas muito diferentes e implicam em relações muito diferentes com os participantes. A sujeição dos projetos nas áreas de CHS a critérios de julgamento bioético, próprios da área biomédica e transpostos mecanicamente, se mostrava impertinente e inadequada, devido às singularidades da área de CHS. Para avaliar e acompanhar as pesquisas está sendo organizada uma Câmara Setorial para a área de Ciências Humanas e Sociais.

¹⁰ Todos os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

cultura letrada como meio para alcançar melhores condições de vida, a escola estimulou a migração do homem do campo para a área urbana.

No caso de Montes Claros, a pobreza associada ao trabalho precoce constituiu-se em elemento estimulador para a escolarização como única possibilidade de mobilidade social. A escola era também o lugar da infância, do lúdico, da socialização. Assim, os objetivos dos sujeitos (professores, famílias e alunos) com a escolarização eram incompatíveis com o objetivo político.

CAPÍTULO I

ESCOLHAS TEÓRICO METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos o aporte teórico e os principais autores e conceitos que deram sustentação a pesquisa. Para isso, fazemos uma revisita de aspectos da História Cultural, referencial escolhido, e em seguida, apresentamos definições e percepções sobre narrativas, memória e história oral, esta última, a metodologia utilizada neste trabalho.

Algumas considerações sobre a História Cultural

Os estudos no campo da história da educação têm, nas últimas décadas, apresentado uma expansão significativa. Essa expansão se deve, principalmente, às possibilidades de investigação a partir do paradigma da História Cultural que, apresenta-se como um campo historiográfico, “caracterizado por princípios de investigação herdados das propostas inauguradas com o movimento dos Annales¹¹ e dotado de pressupostos teórico-metodológicos que lhe são próprios” (FONSECA, 2003, p. 56).

A história cultural tornou-se mais evidente a partir das últimas décadas do séc. XX e tem como proposta “decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Assim, as representações fazem com que os homens “percebam e compreendam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva bem como explicativa do real” (PESAVENTO, 2008, p. 42).

Para Pesavento (2008, p.15), a História Cultural abriga diferentes correntes historiográficas, campos temáticos e fontes. Como correntes a autora cita os estudos sobre a escrita e a leitura, a micro história e a nova história política. Destas correntes viriam os

¹¹A revista Annales d Histoire Economique et Sociale foi criada em Strasburgo , em janeiro de 1929, sob a direção de Marc Bloch e Lucien Febvre e possui três gerações de historiadores que assumiram a liderança da publicação: 1ª) Lucien Febvre e Marc Bloch (até 1970) com a história das mentalidades, sensibilidades ou representações coletivas ; 2ª) Fernand Braudel com a história da cultura material; 3ª) com Jacques Le Golf, Emmanuel Le Roy Ladurie e Alain Corbin com a história das mentalidades e da imaginação social (BURKE, 2008, p.11). A marca dos Annales estava na recusa da história superficial e simplista que detém na superfície dos acontecimentos. Assim, o historiador não encontra fatos, mas realidades que são analisadas a partir do próprio raciocínio do historiador. Essa concepção fez surgir a história problema no lugar da história relato. A obra da história passa a ser temática e não meramente a descrição de sequências, tipos de fontes e a atenção a fatores que interferem na história como a geografia, o clima e as dimensões antropológicas (ARÓSTEGUI, 2006, p. 138 a 231). Os fundadores dos Annales ampliaram a concepção de documento, extrapolando a ideia de texto escrito, para abarcar toda uma série de objetos, signos e materiais reveladores do homem.

diversos campos temáticos como o da história das cidades, da literatura, da imagem, das identidades, do tempo presente, da memória e da historiografia.

Para a História Cultural, o termo “cultura” não pode estar associado apenas a noção erudita de cultura e aos valores da elite. Considera-se cultura numa perspectiva antropológica, que inclui, também, a cultura cotidiana, os costumes, os valores e modos de vida de todos os grupos sociais. A cultura é, assim, “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2008, p.15).

Assim, a História é vista como um campo fragmentado em muitas histórias escritas pela orientação de diferentes tendências e orientadas por uma diversidade de conceitos. A história cultural clássica¹² abriu-se para acolher outras possibilidades de compreensão da realidade, que não é apenas política, mas, sobretudo social, posto que refere-se à dimensão humana.

Para Fonseca (2008, p.61), o interesse historiográfico contemporâneo por novos temas como a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas e pedagógicas corresponde a um deslocamento de interesse, profundamente enraizado nas próprias práticas de pesquisa dos historiadores, como também pela importância social, econômica e política da cultura. A autora destaca, também que, “antigos”¹³ objetos têm passado por releituras à luz de referenciais da história Cultural como é o caso das ideias pedagógicas e do sistema escolar.

A historiografia busca compreender as representações e as práticas dos sujeitos produtores e receptores de cultura bem como os processos de produção dos objetos culturais, os mecanismos de sua circulação, recepção e apropriação. Interessa-se, também, pelas agências de produção e difusão cultural – espaço em que podemos incluir os sistemas educativos e as escolas.

De acordo com Chartier (1990, p. 18), trabalhar as representações do mundo social torna possível superar os falsos debates em torno da divisão irredutível entre as objetivações das estruturas (terreno de uma história mais segura, que reconstrói as sociedades tais como eram na verdade) e “(...) a subjetividade das representações (a que estaria ligada a uma outra história, dirigida às ilusões de discursos distanciados do real)”. Ainda segundo o autor, a noção de representação se enquadra no âmbito da história cultural porque é a noção de

¹² A história cultural clássica caracteriza-se por seu interesse pelas camadas superiores da sociedade (reis, estadistas, os grandes revolucionários), pelos acontecimentos (guerras, revoluções) ou pelas instituições (políticas, econômicas, religiosas).

¹³ Grifo da autora.

representações coletivas que lhe permitirá estabelecer três modalidades de relações com o mundo:

De início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionais e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou classe (CHARTIER, 1991, p. 183).¹⁴

Nesse sentido, o trabalho com representações permite compreender os diversos modos pelos quais os sujeitos classificam o mundo e os recortes que produzem. Para Barros (2011, p.52) a noção de práticas e representações permite também “abarcando um conjunto maior de fenômenos culturais, além de chamarem atenção para o dinamismo desses fenômenos”.

Dentre as várias possibilidades de investigação da História Cultural a cultura escolar destaca-se por permitir compreender a escola em todos os aspectos. Para Julià (2001, p.10), a cultura escolar é um conjunto de normas que “definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos no trabalho escolar tornam-se fundamentais para a compreensão da escola.

A ideia de cultura deve ser compreendida levando-se em conta as “temporalidades, as distinções e os conflitos sociais” (JULIÀ, 2001, p.10). Essas relações devem ser consideradas quando, por exemplo, se trabalha com práticas docentes, processo de escolarização e ideias pedagógicas. Para Fonseca,

Não é incomum encontrarmos trabalhos que propõem a análise de representações presentes, por exemplo, nas práticas docentes, mas que negligenciam, quando não omitem por completo, os processos de construção dessas representações envolvendo diferentes sujeitos e diferentes referências culturais. A análise das apropriações corre frequentemente o risco de ser tratada como uma análise de discurso simplista, sem a verticalização necessária para a compreensão dos sentidos atribuídos às representações e, em última instância, de seus efeitos (2003, p.63).

¹⁴ Destaque do autor.

Nesse sentido, trabalhos sobre representações e memórias de docentes e discentes não podem ser estudados sem que se faça o exame das relações conflituosas ou pacíficas que mantêm com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas.

Sobre as fontes que permitem a pesquisa sobre a cultura escolar Juliá (2001, p. 43) cita como exemplo os arquivos escolares onde pode-se encontrar diários de professores, exercícios escolares, atas de reuniões, programas oficiais etc. que permitem a reconstrução das práticas escolares. Destaca, também, como eixos de interesse da historiografia, os estudos sobre “normas e finalidades que regem a escola, a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador e a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares”. Sobre as práticas escolares e os conteúdos ensinados, o autor alerta para o fato de que os professores “dispõem de uma relativa autonomia já que a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora”.

Neste sentido, os documentos assumem grande importância, pois não se escreve a história sem recorrer às fontes. Para Prost (2008, p. 76), ao definir o seu objeto de investigação, o historiador tem uma ideia das fontes e dos documentos e também uma “primeira ideia do procedimento a adotar para abordá-los”. A escolha dos documentos depende da posição do historiador na sociedade de sua época e de sua organização intelectual. O documento não é neutro e depende de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu.

Para Febvre, a história se faz “numa palavra com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a sua presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem” (FEBVRE apud LE GOFF, 1984, p. 98). O historiador passa, então, a considerar não apenas os materiais convencionais, já que também lhe interessa os documentos que guardam a memória dos homens comuns, em suas ações cotidianas. Para Le Goff (2003, p. 471), a memória “na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”.

Referenciado por esse projeto de valorização da memória coletiva, Le Goff acredita que o trabalho historiográfico deve se apoiar em uma diversidade de fontes, quer sejam as tradicionais ou as não convencionais, como: arquivos, manuais, fotografias, arquiteturas, correspondências, autobiografias, arquivos orais, dentre outras.

Apesar da ampliação do conceito de fonte documental, Le Goff (2003, p. 525) considera que a memória coletiva não é reconstituída em sua totalidade, pois as fontes são

limitadas. De um lado, o historiador faz escolhas e seleções de aspectos da realidade que deseja investigar e do outro lado, o historiador se encontra com os limites interpostos pelas escolhas, recortes e seleções daqueles que legaram ao presente os vestígios do passado pois,

o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores.

Também para Pesavento (2008, p.98), as fontes são marcas do que foi, são traços, cacos, fragmentos, registros, vestígios do passado que chegam até nós, revelados como documento pelas indagações trazidas pela História. Nesse sentido, as fontes são construções do pesquisador e é ele que lhes dá os sentidos para a solução da investigação proposta.

Dentre as categorias que definem a história Cultural, as escolhidas para este trabalho são as memórias e representações já que possibilitam “uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo” (PESAVENTO, 2008, p. 94). Essas categorias conduziram-nos a escolher a história oral como metodologia, pois permite o acesso à memória e representações dos sujeitos.

O trabalho com narrativas: representações e memória

Dentre as várias contribuições e possibilidades de estudos historiográficos sobre a cultura escolar, destacam-se as investigações sobre representações e memórias, já que essas permitem compreender os sujeitos nela envolvidos bem como suas práticas, problemas vivenciados, conflitos e resistências. Grande parte destes estudos trabalha com narrativas porque permitem que as pessoas lembrem-se dos fatos, dão sentido a estes fatos, coloquem suas experiências em uma sequência, expliquem essas experiências e as relacionem com suas vidas (JOVECHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91).

Esta estratégia de investigação, segundo Nóvoa (1995), procura compreender as práticas pedagógicas a partir das descrições dos professores. Além desta característica possibilita, também, compreender como os professores explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas práticas profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

Outra característica da narrativa é a possibilidade do pesquisador seguir a linha de pensamento do entrevistado, dentro do foco principal colocado pelo investigador sobre as questões abordadas, informando e opinando sobre o tema proposto. Assim, o enredo é fundamental para a constituição de uma narrativa. É através do enredo que as unidades individuais adquirem sentido, o que faz com que a narrativa não seja apenas “uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (JOVECHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 92).

Para Connelly e Clandinin (1995, p. 11), o crescimento das pesquisas que utilizam de narrativas na educação explica-se pelo fato de que os seres humanos são “naturalmente contadores de histórias individuais e sociais”. Assim, os estudos sobre narrativas são estudos sobre a forma como os seres humanos experimentam o mundo, o que favorece a participação tanto de professores como alunos, pois, são contadores e personagens de histórias.

Essa capacidade de narrar é, para Certeau,

[...] uma “maneira de fazer” textual, com seus procedimentos e táticas próprios. A partir de Marx e Freud (para não remontar mais acima) não faltam exemplos autorizados, Foucault declara, aliás, que está escrevendo apenas histórias ou “relatos”. Por seu lado, Bourdieu toma relatos como a vanguarda e a referência de seu sistema. Em muitos trabalhos, a narratividade se insinua no discurso erudito como o seu indicativo geral (o título), como uma de suas partes (“análise de casos”, “histórias de vida” ou de grupos etc.) ou como seu contraponto (fragmentos citados, entrevistas, “ditos” etc.). Aparece aí sempre de novo. Não seria necessário reconhecer-lhe a legitimidade científica supondo que em vez de ser um resto ineliminável ou ainda a eliminar do discurso, a narratividade tem ali uma função necessária, e supondo que uma teoria do relato é indissociável de uma teoria das práticas, como a sua condição ao mesmo tempo que sua produção? (CERTEAU, 1994, p. 152-153)

Esse reconhecimento da narratividade com legitimidade científica é, para D’ecca (2000, p. 24), também uma “postura política na procura dos direitos de cidadania, fundados na preservação e manutenção das identidades dos grupos sociais”. Ainda segundo o autor, é o retorno da memória e de sua capacidade de reatualização do passado, como reivindicando o direito ao passado para uma sociedade que vive cada vez mais o presente. Assim, o passado é “existência conhecível; somente como tendo sido o vivido humano se dá ao conhecimento. O passado não seria uma queda no nada, mas, ao contrário, uma passagem ao ser: ele é a condição do ser no tempo, é duração realizada. Ele não é o que não é mais, mas o que foi e ainda é”.

Assim, o narrador pode “reconstruir sua história pessoal, objetivá-la até certo ponto, como remontar, relatando suas lembranças, do momento presente até a infância ou inverter o

movimento. A memória, a exemplo da história, serve-se de um tempo já decorrido” (PROST, 2008, p. 106).

Sarlo (2007, p. 24-25) ao abordar o passado e a memória descreve a narração da experiência como, “uma presença real do sujeito na cena do passado. [...] a linguagem liberta o aspecto mudo da experiência, redime-a de seu imediatismo ou de seu esquecimento e a transforma no comunicável, isto é no comum.”

Ao discutir a relação memória, esquecimento e silêncio, Pollak (1989, p.3) destaca que a memória coletiva é influenciada pelos fatos sociais que se tornam coisas, como e por quem eles são dotados de duração, continuidade e estabilidade. Essa memória não seria uma imposição, uma forma específica de dominação “mas teria a função de reforçar a coesão social pela adesão afetiva ao grupo.” A memória teria, assim, a função de manter a coesão interna e reforçar os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais de determinado grupo, ou seja, as identidades cristalizadas.

Para o autor, em uma sociedade existem inúmeras memórias coletivas, “quando elas se integram bem com a memória dominante não existem problemas, caso contrário viram memórias subterrâneas, difíceis de localizar e só acessíveis por meio da história oral” (POLLAK, 1989, p.12).

Pollak (1989, p.8) argumenta que, no trabalho com memórias, podem existir os silêncios sobre o passado, os “não ditos”¹⁵ que não podem ser entendidos como esquecimento pois, a “angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou , ao menos , de se expor a mal entendido” moldam as lembranças dos sujeitos. Assim, a fronteira entre o que é dito e o não dito separa “uma memória subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor”. Para o autor as memórias também são guardadas e solidificadas pelos objetos materiais como os monumentos, bibliotecas, museus etc.

A possibilidade de estudos sobre memórias é para Alberti (2006, p.167) resultado de “um trabalho de seleção e organização do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência”, o que produz a identidade. Assim, as memórias que prevalecem em determinado grupo possibilitam compreender esse mesmo grupo ou a sociedade. Outro aspecto importante é que, como os indivíduos fazem parte de vários grupos, estes possuem várias memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas.

Para Le Goff (2003, p. 409-410), a memória coletiva tem a seguinte importância:

¹⁵Grifos do autor.

Exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante, enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção. [...] A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder.

A memória coletiva é também uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações. Ao delimitar o que pertence a um grupo e o que o diferencia dos outros, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais (POLLACK, 1989).

Em outro estudo, Lovisolo discute as oposições entre memória histórica/coletiva e memória individual nas teorias modernas acerca da formação dos homens. Para o autor, a memória coletiva, por participar na construção, no fortalecimento e na emancipação da identidade da comunidade e dos “fracos” passa por um processo de valorização, o que não acontece com a memória individual que sofre um processo de desvalorização erudita.

É certo que a memória desvalorizada é a que resulta da vida de cada um, da capacidade de se lembrar, de fazer presente, de trazer à tona conteúdos. Contudo, o lembrar, o recordar [...] nem sempre foi desvalorizado na modernidade. Assim como a memória coletiva estaria estreitamente ligada à identidade do mesmo gênero, a memória individual se situaria como vetor constitutivo da identidade do eu. Entretanto, em ambos os casos, as operações de esquecimento seriam elementos produtivos da retórica da memória. Malhada ou desejada, carga ou ausência, a memória aparece como um tema recorrente na história do ocidente. (LOVISOLO, 1989, p. 17-18)

Segundo Ricoeur (2003, p. 2), numa visão circular, a memória pode ser analisada “como matriz da História, se nos colocarmos no ponto de vista da escrita da História, depois como canal da reapropriação do passado histórico tal como nos é narrado pelos relatos históricos”. Essa reapropriação do passado histórico efetuado pela memória passa pela compreensão do que ele denomina de enigmas. Em suas palavras argumenta que,

O primeiro enigma em jogo relaciona-se com a própria ideia de representação do passado como memória. Como se vê em Aristóteles, no seu pequeno tratado “Da memória e da reminiscência”, a memória é “do passado”. Que sentido dar a essa simples preposição “de”? Este: uma recordação surge ao espírito sob a forma de uma imagem que, espontaneamente, se dá como signo de qualquer coisa diferente, realmente

ausente, mas que consideramos como tendo existido no passado. Encontram-se reunidos três traços de forma paradoxal: a presença, a ausência, a anterioridade. Para o dizer de outra forma, a imagem-recordação está presente no espírito como alguma coisa que já não está lá, mas esteve.

A memória além de ser presença real da ausência do passado é também lembrança, reconhecimento, rememoração. Para o autor a reapropriação do passado é “um privilégio da memória, do qual a história está desprovida”. A memória tem assim, o “dever de não esquecer” (RICOUER, 2003, p.6).

Nora (1993, p. 9) também analisa a relação memória e história. Para o autor, a memória

é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento[...]. A história é a reconstrução do sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transformações, censuras ou projeções. A história porque operação intelectual e laicizante, demanda a análise e discurso crítico.

Ricoeur (2003, p.7) também frisa o caráter seletivo da memória que, auxiliado pelas narrativas, faz com que os mesmos acontecimentos não sejam lembrados da mesma forma em momentos diferentes. Nesse sentido, o autor defende que “se somos incapazes de nos lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar; a ideia de narrativa exaustiva é uma perfeita insensatez”.

Tendo como referência os estudos da psicanálise¹⁶ o autor também situa o esquecimento no nível do inconsciente. O esquecimento pode ser ativado a partir do processo de rememoração, que apesar de estar aparentemente indisponível, não está realmente desaparecido.

Em outro estudo, Seixas (2001, p. 50) compreende que, toda memória, por ser uma reconstrução do passado, possui um papel fundamental na maneira como grupos sociais mais heterogêneos apreendem o mundo presente e reconstroem sua identidade. Para a autora, a memória introduz o passado no presente “atualizando-o”, pois o passado é “por via de regra plural, um pulsar de descontinuidade”.

¹⁶ Ricoeur (2003) refere-se ao trabalho de Freud sobre a noção de Erinnerungarbeit (trabalho da memória) para complementar o que ele define como trabalho de luto.

Outra análise realizada por Seixas (2001, p. 53) refere-se à relação entre memória e ética e a função “utópica e mítica” desenvolvida pela memória. Tomando como referência os acontecimentos históricos das últimas décadas (a implosão da URSS, a queda do Muro de Berlim e os conflitos étnicos e religiosos) em que as práticas de memórias foram revalorizadas defende que, hoje, a memória parece responder mais a uma função ética do que a uma função cognitiva, pois memórias diversificadas “irrompem e invadem a cena pública, buscam reconhecimento, visibilidade e articulação, respondendo provavelmente a uma necessidade que a racionalidade histórica é impotente para exprimir e atualizando no presente vivências remotas”, o que influencia nas condutas dos indivíduos e dos grupos sociais.

Sobre a função utópica, Seixas (2001 p.55) diz que a memória, a partir da função prospectiva e projetiva, estaria cumprindo a função que as utopias históricas preenchiam como o “sonhar coletivo e individual sem o qual não há ação possível, o lançar-se coletivamente em direção a um futuro representado como “melhor”¹⁷. A função mito estaria presente na construção dos mitos identitários, como os políticos, que tem informado contemporaneamente as ações de reconhecimento social e político.

Para além da importância da memória Pesavento (2008, p. 94-95) destaca que existem dois tipos de memória. Uma chamada por Aristóteles de *mneme*, que se refere “à presença involuntária das imagens do passado no espírito, que surgem por evocação espontânea ou por um ato ou objeto que reproduzindo uma experiência e uma sensação, permitam fazer aflorar uma lembrança”; e a *anamnese*, que é a memória voluntária, na qual existe a intenção de “recuperar, pelo espírito, alguma coisa que tenha ocorrido no passado”. No trabalho historiográfico, seja por meio dos registros escritos ou pela oralidade, deve-se considerar as múltiplas mediações nesse processo.

História Oral

A narrativa, a partir da história oral, permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história e dessa forma, amplia a possibilidade de interpretação do passado. Como método a história oral é utilizada por várias disciplinas como a sociologia, a história, a literatura e a antropologia. Tem como uma de suas características ser compreendida como “solução moderna disposta a influir no comportamento da cultura e na compreensão de comportamentos e sensibilidade humana” (MEIHY, 2010, p. 12).

¹⁷ Grifos da autora.

Para Thompson (2002, p. 25), a história oral rompe silêncios provenientes do cotidiano, do fazer anônimo, revelando acontecimentos, experiências e concepções que não se encontram nos documentos escritos e nas versões oficiais da historiografia, o que pode contribuir para uma reconstrução e compreensão mais realista do passado.

Os primeiros registros de história oral datam entre 1918 e 1920 quando pesquisadores poloneses, radicados nos Estados Unidos, publicaram histórias de vida de imigrantes poloneses na obra *The Polish Peasant in Europa in América*. Esses trabalhos foram influenciados pela Escola de Chicago que, já naquela época, estimulava os pesquisadores a saírem das bibliotecas das universidades e irem para o campo, ou seja, lugares até então inexplorados como as cidades, as ruas etc. (ALBERTI, 2006).

Na década de 1960, a história oral foi muito utilizada para dar visibilidade aos grupos sociais considerados excluídos, principalmente os analfabetos que, por sua condição, não registravam suas experiências e, por isso, foi identificada pelos historiadores como "história oral militante". Havia naquele momento uma insatisfação dos historiadores com os estudos que privilegiavam as elites, “acreditavam que era possível reconciliar o saber com o povo e se voltar para a história dos "sem História" em oposição à História das elites e dos vencedores” (ALBERTI, 2006, p.156).

Para Pollak (1989, p.12), ao privilegiar os grupos sociais considerados marginalizados e excluídos, a história oral ressaltou a importância de “memórias subterrâneas” em oposição à memória oficial que se caracteriza pelo caráter destruidor, uniformizador e opressor.

Ao fazer a história oral militante, alguns pesquisadores cometeram equívocos como considerar que o relato da entrevista já é a própria história, e não uma fonte, que como todas as fontes, precisa ser analisada e interpretada. Outro equívoco se refere à utilização das expressões História democrática e História vista de baixo. Para Alberti (2006, p. 159) um “argumento que, inicialmente, reclamava mais importância para os de baixo, corre o risco de acabar reforçando, ainda que de modo indireto, o preconceito em relação aos grupos considerados excluídos”.

Na década de 1970¹⁸, a história oral mais acadêmica começa a se consolidar. Surgem, nesse período, revistas¹⁹ e manuais, com o objetivo de normatizar a metodologia de coleta e

¹⁸ Em 1975 foi realizado o 1º Curso Nacional de História Oral no Brasil, organizado pelo subgrupo de H.O. do grupo de documentação em Ciências Sociais (GDSCS) da Fundação Getúlio Vargas com o objetivo de estudar a trajetória e o desempenho das elites brasileiras desde a década de 1930 (ALBERTI, V. 2006).

¹⁹ Oral History Review (1973); Oral History Association e a revista Oral History, da Oral History Society Britânica (ALBERTI, 2006. p. 159).

tratamento das entrevistas. No entanto, foi na década de 1980²⁰ que, no Brasil, formaram-se núcleos de pesquisa e programas de História Oral, voltados para diferentes objetos e temas de estudo o que foi possibilitado a partir do fim da divisão entre popular e erudito, nacional e local, escrito e oral, vencedores e vencidos (ALBERTI, 2006, p. 164).

Thompson (1992, p. 137) define história oral como a “interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências”. Para ele

A evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem parte de suas vidas, opiniões e ações sempre estarão sujeita a ser descrições defeituosas, projeções de experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não é só rica, mais viva e mais comovente, mas também verdadeira.²¹

Para Meihy e Holanda(2010, p. 25), a história oral pode ser utilizada para os estudos de memória, construção de identidade e formulação de consciência comunitária quando existem versões diferentes da história oficial e quando se elabora outra história diferente da registrada. Essa possibilidade é justificada quando

A necessidade de se ativar ou materializar o que existe em estado oral retido na memória, ou mesmo o que foi abafado por processos de cerceamento, quase sempre acontece por desafios da própria comunidade que não quer deixar morrer determinadas experiências e que, para isso produz situações nas quais, no tempo presente, reinventam o passado não resolvido.

Em estudo sobre profissão e formação docente como campo de pesquisa, Castro e Vilela (2003, p. 226) compreendem que, ao narrar seu percurso individual, as professoras “refletem sobre ele, reconstroem seu passado, trazendo para o presente aspectos importantes de sua vida profissional, às vezes relegados a um canto da memória que são recolocados para depois serem analisados e interpretados”.

Para Freitas (2002), a subjetividade presente na história oral está também em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em história oral é saber porque o entrevistado foi seletivo, omissivo ou por que silenciou, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado.

²⁰ Segundo Alberti (2006) um levantamento realizado pelo CPDOC entre 1988 e 1989 revelou a existência de pelo menos 21 instituições de pesquisa que se dedicavam a trabalhos com a H.O. em dez Estados no Brasil. A Associação Brasileira de História Oral (ABHO) foi criada em 1994 durante o II encontro Nacional de História Oral, realizado no Rio de Janeiro. Em 1996 também foi criada, na Suécia, a Internacional Oral History Association (IOHA) “que incentivou a realização de eventos internacionais fora do eixo Europa - América do Norte” (ALBERTI, 2006, p. 162).

²¹ Grifos do autor.

Apesar das fragilidades citadas, a História oral possibilita que grupos historicamente discriminados como as mulheres, os negros, os deficientes, os favelados, possam validar suas experiências, dando sentido social ao acontecido sob diferentes circunstâncias. Ao dar visibilidade a esses grupos a história oral propõe alternativas de diálogos com outras versões historiográficas e documentais (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.28). Nesse sentido, os pesquisadores que utilizam essa metodologia devem ser sensíveis às questões psicológicas, pois a história oral lida antes com o que é lembrado do que com o que é reprimido (THOMPSON, 2002, p. 50).

Thompson (2002, p. 51) reconhece na história oral a possibilidade do trabalho com vozes ocultas, esferas ocultas, tradições orais e, conexões através das vidas. Vozes ocultas se refere a uma história de vida de “interesse histórico e social daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas. Esferas ocultas é o que há de comum para a maioria das pessoas como as experiências no trabalho, na infância etc.”. Tradições orais “são instâncias da constituição social da memória, como folclore e tradição e conexões através das vidas, refere-se a relação família e trabalho; pintores e escultores; artistas e artesãos etc.”.

A história oral pode ser classificada como história oral temática, história oral de vida e tradição oral. Dentre essas abordagens, a escolhida para este trabalho foi a história oral temática que centra em um tema e é normalmente utilizada para a busca de esclarecimentos sobre algum problema, o que faz com que os aspectos subjetivos fiquem limitados ainda que não anulados. Aspectos da vida do narrador só são considerados quando contribuem para o objeto de investigação. Mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática “é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações [...]. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 39).

Dentre os vários estudos envolvendo a história oral temática pode-se destacar o trabalho de Bem-Pertz (1995, p. 211) que investigou a natureza dos episódios recordados por professores aposentados, tendo como objetivo compreender como os professores constroem seu passado. Para a autora, as recordações dos professores sobre o passado profissional “revelou-se como reflexo de cristalização das suas teorias e convicções pedagógicas, associando-as explicitamente a determinadas experiências e ocorrências da sua prática”.

Em outro estudo, Ghantous e Carvalho (2002, p. 93-94) utilizam a história oral temática para recuperar a história da Escola Estadual de Uberlândia, no período de 1912 a 1944, a partir de relatos de ex-diretores, ex-professores, ex-inspetores e ex-alunos. Para os autores as narrativas indicam que, além da transmissão dos conteúdos escolares a escola

“passou a formar bons comportamentos, bons hábitos e bons costumes, através do uso de boletins e cartões de mérito”. Outro aspecto citado pelos narradores refere-se a “fiscalização dos gestos, das atitudes e da higiene dos alunos” que contribuiriam para preservar os “bons costumes” e aproveitar melhor o tempo.

Nos estudos sobre a escola rural, Santana (2011, p.146) analisa as políticas educacionais para o meio rural nos anos de 1940 a 1970 a partir das narrativas das ex-professoras, ex-alunos, ex-políticos e moradores do campo. Para a autora “apesar dos professores e de suas práticas serem produtos do sistema de ensino vigente na época, são eles que exercem um papel importante nas localidades rurais do Piauí, pois levam conhecimentos formais e informais a essa população”.

Essa metodologia também foi utilizada por Carvalho e Barbosa (2011, p.66) que analisaram as memórias de alunos sobre o projeto de alfabetização denominado 40 horas de Angicos, experiência popular desenvolvida no início dos anos de 1960 que alfabetizou cerca de 300 adultos em 40 horas utilizando a proposta pedagógica de Paulo Freire. Para as autoras, as memórias dessa experiência educacional apresentam “aspectos de transformação e de conservação, encontrando-se em processo de desaparecimento, tendo em vista o esquecimento, a amnésia e o retraimento que caracterizam o ato de lembrar nos indivíduos e nas sociedades”. Concluem que o projeto está presente nas lembranças, nos silêncios e nos esquecimentos dos participantes, que denunciaram a extinção dos vestígios, como a destruição dos espaços onde funcionaram os círculos de cultura e o desaparecimento da memória e da história.

Mello (2015, p. 209) também utilizou a história oral temática para analisar a história, a memória e vivências de professores da Educação de Jovens e Adultos no Norte de Minas Gerais no período de 1940 a 1960. Seus estudos revelam que as docentes eram dedicadas e compromissadas com a profissão, mas que essa dedicação não foi suficiente para modificar e romper com as mazelas que sempre estiveram presentes na educação e especialmente na EJA no nosso país.

A história oral de vida procura valorizar o indivíduo em detrimento da estrutura social e vem sendo muito utilizada nos estudos sobre profissão docente. Dentre estes pode-se destacar o trabalho de Goodson (1995) que procura resgatar as práticas pedagógicas tendo, por base, as histórias de vida dos professores, o que considera essencial para a análise do desenvolvimento curricular.

Para o autor, a construção de um currículo adequado passaria pelo conhecimento sobre as prioridades dos professores, que só se revelam a partir de suas histórias de vida. Considera

que é fundamental conceber os professores como sujeitos de um fazer e um saber que precisam ser analisados à luz de seu desenvolvimento profissional, construído ao longo da carreira, mediado pelas condições de trabalho, valores e contexto social em que vivem.

Ao citar suas experiências com professores, Goodson (1995) lembra que nos diálogos realizados com os professores sobre problemas curriculares, de gestão e pedagógicos, estes trazem em seus discursos dados sobre as suas próprias vidas. Outro argumento utilizado pelo autor para ouvir a voz dos professores está no seu entendimento de que a forma de conceber a prática é um reflexo do quanto investimos o nosso “eu”, a nossa experiência e o nosso ambiente sociocultural no ensino. E é esse saber profissional que possibilita ajustar a docência aos interesses e necessidades educativas dos alunos. Assim, a atuação do professor está condicionada a sua formação e ao sentido que ele atribui a sua profissão.

Em outro estudo sobre história de vida de professores, Fonseca (1997, p. 184) faz uma reflexão sobre as práticas e opções construídas ao longo da vida por alguns professores que atuaram em vários níveis de ensino, sobretudo nas escolas da educação básica. Histórias estas vividas em tempos e espaços diferentes, e que expressam diferentes trajetórias pessoais e profissionais. Segundo a autora, os “modos de inserção dos narradores e suas famílias nos diferentes espaços, o envolvimento cultural com os grupos com os quais pertencem, orientam, limitam ou ampliam as opções, confrontos e visões do mundo no correr do tempo”.

A profissionalização é, assim, um processo em que os sujeitos constroem seus saberes permanentemente, ao longo de suas vidas, e este processo não está dissociado da vida pessoal e afetiva. Para Fonseca (1997, p. 43), fazer história oral de vida de professores consiste numa tentativa de produzir documentos e interpretações, nos quais os personagens-sujeitos que produziram e ensinaram, explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas produções, e suas ações profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

De forma diferente, a tradição oral²² trabalha com o coletivo e “porque trabalha com a permanência e significado dos mitos, com a visão de mundo das comunidades que tem valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referencia do passado remoto” se diferencia da história oral de vida e da história oral temática (MEIHY & HOLANDA, 2010, p. 41).

²² Essa metodologia foi utilizada por Dias (2015, p. 35) para entender o papel das devoções religiosas para os sertanejos e as estratégias usadas para sua manutenção frente à oposição oferecida pela igreja. Na análise do autor, as devoções religiosas se caracterizam pela diversidade presente nas cerimônias. Nelas, os sertanejos enfatizam suas raízes ancestrais mais que as determinações da igreja. Ainda segundo o autor, as práticas religiosas são tão importantes que os praticantes que durante os dias de festas, se dedicam somente às festividades o que significa “escapar ao controle e deixar de se curvar às imposições do poder econômico. Isso só podia ser alcançado e sustentado pelo espaço utópico do milagre, ou seja, pela busca de soluções sobrenaturais para as injustiças mundanas”.

Neste tipo de metodologia os dados coletados devem revelar, além de posturas e comportamentos do grupo, a noção de passado e presente daquela cultura. Os autores citam como temas de investigação da tradição oral o calendário, as festividades, os rituais de passagens, as cerimônias e as motivações abstratas de tragédias.

No entanto, Seixas (2001, p. 38) alerta que, mesmo com a expressiva produção envolvendo a história oral, as biografias e autobiografias, os historiadores pouco têm refletido sobre ela. Para a autora essa reflexão passaria pela transdisciplinaridade, “a partir da construção de tramas que coloquem a história em diálogo com campos do saber e da sensibilidade que também, e de formas diversas tematizaram e problematizaram a memória”²³.

Com todas essas possibilidades e abordagens, a história oral pode nos ajudar a “compreender melhor nosso passado e permite criar memórias nacionais muito mais ricas, como também, nos ajuda a construir um futuro melhor, mais amável, mais democrático” (THOMPSON, 2002, p. 28).

O desenvolvimento de pesquisas educacionais a partir de fontes orais confere visibilidade a sujeitos comuns, que efetivamente construíram a história, tornando possível compreender os saberes e fazeres docentes e discentes. Assim, ao reconstituir a memória dos alunos e professores que atuaram na área rural de Montes Claros nas décadas de 1960 a 1980 podem ser identificados métodos utilizados, conteúdos trabalhados, tensões, resistências vivenciadas bem como as representações sobre o trabalho desenvolvido o que permitirá conhecer o processo de escolarização das crianças.

²³Para Seixas a historiografia tem recorrido mais às reflexões da sociologia e pouco às da filosofia e literatura. No campo da sociologia, Seixas (2001, p.40) destaca o trabalho de Maurice Halbwachs que, em 1925, elabora uma sociologia da memória coletiva e de Pierre Nora, que no campo historiográfico elabora a divisão e oposição entre memória e história. Nora também se apropria das ideias de Halbwachs sobre a oposição que estabelece entre memória individual e memória coletiva; memória coletiva e história. Em Halbwachs a memória coletiva seria “atividade natural, espontânea, desinteressada e seletiva, que guarda do passado apenas o que lhe possa ser útil para criar um elo entre o presente e o passado, ao contrário da história que constitui um processo interessado, político e portanto manipulador.” Análise diferente é apresentada por Pierre Nora que “afirma ser impossível, hoje, operar-se uma distinção entre memória coletiva e história”, já que a memória coletiva passa pela história, “é filtrada por ela”(p. 40).

CAPÍTULO II

MONTES CLAROS

Tempo

O tempo não para. É infinito. Depressa vai correndo, E os dias gotejando no passado, Gotejando, gotejando, gotejando... Um a um, vão morrendo E vão formando um mundão de recordação.

João Valle Maurício, 1930.

Neste capítulo abordamos a formação e as transformações históricas de Montes Claros, desde o ano de 1674 até 1989. Como parte desse momento, destacamos os principais acontecimentos políticos e as condições de vida da população que foi fortemente afetada com o crescimento desordenado da área urbana causado pelo crescimento populacional. Em seguida discorreremos sobre a história das escolas do município destacando os indicadores educacionais como as taxas de analfabetismo, anos de escolaridade cursados e a repetência escolar. Esses dados foram comparados aos de Minas Gerais e do Brasil o que permitiu afirmar que os indicadores educacionais de Montes Claros estão próximos dos indicadores da maioria dos municípios brasileiros.

Panorama histórico de Montes Claros (1800 a 1989)

O município de Montes Claros está situado no Norte de Minas Gerais e ocupa uma área de 3 582,03 km², sendo que 97,0 km² estão em perímetro urbano e 3 485,03 km² constituem a área rural. A vegetação que predomina no município é do tipo cerrado e seu clima é do tipo tropical com temperatura média anual de 24,2°.

Considerada como 2º entrocamento rodoviário nacional, por causa da facilidade de acesso por rodovias às principais regiões do Brasil, é também principal centro cultural e de serviços do Norte de Minas Gerais. O seu papel “polarizador lhe atribui vantagens locais diferenciadas, tornando-a o lugar central de maior nível hierárquico na rede urbana regional e canalizando para si o capital financeiro e a maior parte dos novos investimentos” (GOMES, 2007, p. 24).

Sua origem remonta ao ano de 1674 quando um dos membros da bandeira de Fernão Dias, Antônio Gonçalves Figueira, ao término da expedição, fixou-se na região onde fundou as fazendas Montes Claros, Jahyba e Olhos D’agua, até então habitadas pelos índios Anais e

Tapuias. Em 1707, Antônio Gonçalves Figueira obteve, por alvará de 12 de abril, uma sesmaria sob as condições de foral, ou seja, tinha a jurisdição civil e criminal que lhe dava o direito de governar o território e sua população, mas não podia alhear as terras e nem se apoderar de aldeias e terra dos índios; em 1831 a fazenda foi elevada a Vila de Montes Claros de Formigas; em 1832 foi transformada em vila e em 03 de julho de 1857, pela Lei 802 passa a ser cidade de Montes Claros (Prefeitura de Montes Claros).

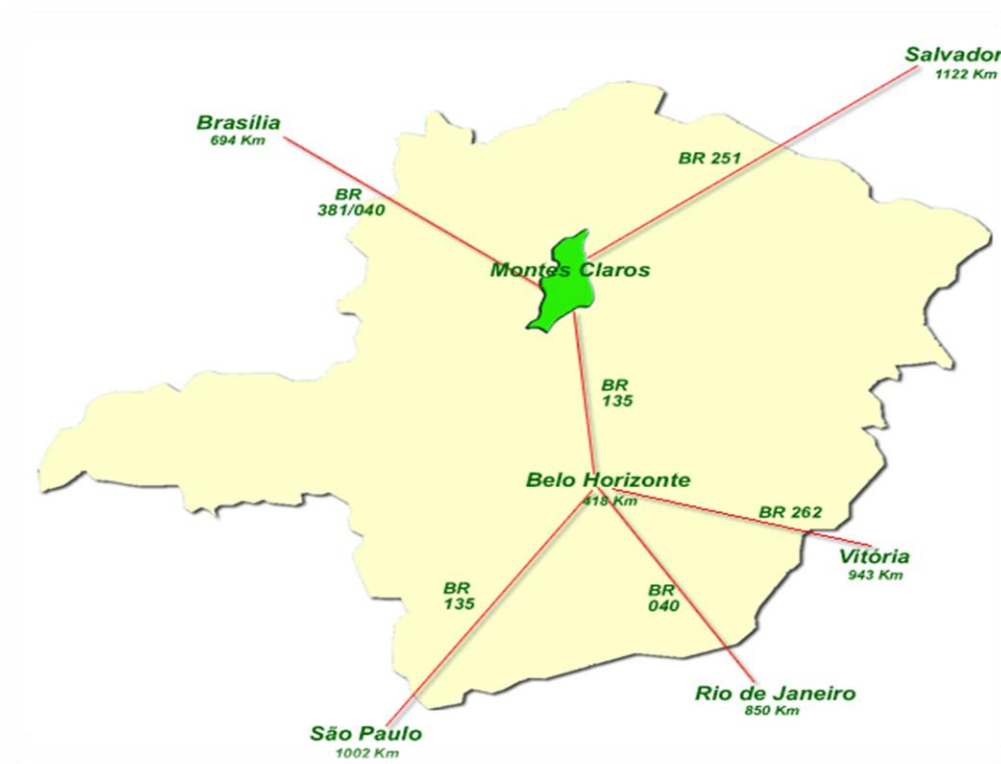


Figura 1 - Principais ligações rodoviárias de Montes Claros

Fonte: Prefeitura Municipal de Montes Claros (PMMC).

Desde o início do séc. XVIII Montes Claros desenvolveu uma estrutura funcional²⁴ a partir da criação do centro comercial que, favorecida pela sua distância de outros centros

²⁴Outras datas e fatos importantes: 16.10.1832 - Posse da 1ª Câmara (Vila de Formiga); 05.12.1832 - Criação do Serviço de Correios; 13.01.1847 - Chegada do 1º Médico - Dr. Carlos Versiani; 1856 - Fundação da 1ª Banda de Música; 21.09.1871 - Fundação da Santa Casa; 21.03.1879 - Criação da Escola Normal Oficial; 1880 - Instalação da 1ª Fábrica de Tecidos; 22.02.1884 - Aparecimento do 1º Jornal "Correio Norte"; 22.10.1892 - Inauguração Serviço Telegráfico; 05.01.1909 - Criação do 1º Grupo Escolar; 07.12.1912 - Instalação do Serviço Telefônico Urbano; 1914 - Instalação do 1º Cinema (Cinema Recreio); 20.01.1917 - Inauguração da Iluminação Elétrica; 12.07.1920 - Fundação da Associação Comercial; 10.11.1920 - Chegada do 1º automóvel; 01.07.1926 - Inauguração da E.F.C.B (Estação); 18.12.1938 - Inauguração do Serviço de Água Potável; 09.05.1945 - inauguração da rádio ZYD-7; 31.12.1945 - Fundação do Rotary Clube de Montes Claros; 30.06.1956 - Instalação do Serviço de Telefone Interurbano e 28.07.1956 - Instalação do 10º Batalhão da Polícia Militar de Minas Gerais.

urbanos, possibilitou sua liderança regional. Ainda no século XVIII tornou-se centro religioso (paróquia em 1832, bispado em 1911); centro de serviços médicos desde 1852; centro educacional de ensino primário desde 1830; ensino secundário desde 1879 e centro de divulgação de informações a partir da imprensa desde 1884 (BRAGA, 2008, p. 41).

Tanto no Império quanto na Primeira República, a política local era controlada, principalmente, por profissionais liberais (médicos e advogados) e sacerdotes que lideraram um partido – na monarquia, o partido conservador; na república, uma ala do Partido Republicano Mineiro (PRM) local. Esses políticos eram homens influentes e poderosos, que por meio da Câmara Municipal teciam as disputas políticas locais, e assim foram “modelando conforme os seus valores o espaço urbano local, tendo os principais serviços urbanos sob sua influência e controle” (PORTO, 2002, p. 25-34).

Até 1931 cabia ao presidente da Câmara a administração da cidade. A partir desta data o administrador passou a ser o prefeito, permanecendo a conjuntura e estrutura política. Conforme Viana (1962, p 48), no dia 07 de janeiro de 1931

É empossado no cargo de Prefeito Municipal de Montes Claros o engenheiro Orlando Ferreira Pinto, nomeado pelo Presidente Olegário Maciel. O ato, que se revestiu de solenidades, realizou-se em um dos salões da Escola Normal local, em sessão presidida pelo Dr. José Bessone de Oliveira Andrade, Juiz de Direito da Comarca, perante elementos representativos da sociedade montesclarenses. Logo em seguida à solenidade, foi o Prefeito Orlando Pinto conduzido ao edifício da Câmara Municipal, onde entrou em exercício do cargo.

Os prefeitos que sucederam Orlando Pinto, em sua maioria, também são profissionais liberais e pertencem a famílias tradicionais da cidade. Porto (2002, p. 40) destaca que, ao longo do séc. XIX, além dos profissionais liberais, especialmente médicos e advogados, os sacerdotes também tiveram presenças marcantes nas políticas locais como Padre Felipe Pereira de Carvalho (Presidente da Câmara) Antônio Gonçalves Chaves (Presidente da Câmara/Deputado Provincial); Antônio Teixeira de Carvalho (Vereador) e Padre Siqueira, também Vereador.

Sobre o espaço urbano, Silva (2008) a partir da análise do primeiro Plano Diretor do município afirma que as transformações do espaço urbano e os aspectos demográficos de Montes Claros foram “fidedignamente retratados” neste documento (1970) em cinco fases:

1º - uma fase inicial, independente da atividade regional da cidade, em que apenas funcionam os papéis de centro administrativo religioso, até o final do século XIX. A população estimada nesta época é de 5.000 habitantes; 2º - Um período de crescimento lento, até 1926, que reflete os primeiros esforços de valorização de uma área em expansão. De acordo com o Anuário de Minas Gerais de Nelson Senna, em 1909 a cidade possuía 9.000 habitantes; 3º - Um período de expansão acelerado, caracterizado pelo envolvimento da estrada de ferro e de uma aglutinação em torno da estrada de rodagem que conduz a Bahia. Em 1940 o censo estabelece 13.768 habitantes na cidade. 4º - Um período de expansão contida, mas de crescimento populacional rápido na escala brasileira. [...]; 5º - o período de 55 até 1969 que apresenta um crescimento violento, trazendo consequências para a vida urbana e um aumento populacional advindo de um êxodo rural sempre crescente (SILVA, 2008, p. 54-55).

Além dos problemas gerados pelo aumento da população, décadas de 1940 e 1950, Montes Claros e todos os municípios do Norte de Minas Gerais não foram contemplados com as políticas de industrialização do Estado. Essa situação permaneceu até metade da década de 1960 quando a região recebeu infraestrutura energética, de transportes e os incentivos fiscais da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)²⁵. No entanto, a cidade de Montes Claros “não assistiu passivamente ao espetáculo do período. Montes Claros foi o centro de mobilização das elites regionais em um esforço conjunto para atraírem os investimentos do Estado e se inserirem na política desenvolvimentista” (PEREIRA, 2002, p. 39).

A eleição de Juscelino Kubitschek ao governo de Minas em 1951 foi para Montes Claros a “esperança e a frustração”. As elites, a imprensa e as lideranças políticas o trataram como se fosse norte-mineiro. Seu governo não significou para o Norte de Minas o mesmo que para outras regiões do Estado, principalmente os setores de transporte e energia que permaneceram precaríssimos no período (PEREIRA, 2002 p. 41).

Além das mobilizações das elites regionais, Pereira (2002, p. 188) cita outros movimentos como o movimento dos estudantes de Montes Claros que, no dia 15 de setembro de 1953, realizaram um “protesto contra Juscelino Kubitschek pela demora na resolução dos

²⁵Instituída pela Lei 3692 a SUDENE tinha por finalidades: estudar e propor diretrizes para o desenvolvimento do Nordeste; supervisionar, controlar e coordenar a elaboração e execução de projetos a cargo dos órgãos federais na região e que se relacionam especificamente com o seu desenvolvimento; executar diretamente ou mediante convênio, acordo ou contrato, os projetos relativos ao desenvolvimento no Nordeste, que lhe foram atribuídos em termos de legislação vigente; e coordenar programas de assistência técnica, nacional ou estrangeira no Nordeste. Para fins de criação da SUDENE, além dos Estados do Nordeste, considerou-se o Norte e Noroeste de Minas Gerais. Principais incentivos utilizados pela SUDENE em Minas Gerais: localização dos municípios; rede de transporte rodoviário e ferroviário; participação acionária em até 75% do capital das empresas, através do FINOR; Isenção do Imposto de Renda por 10 anos ou mais; retorno do ICM de até 60%; redução sobre o IPI e sobre o Imposto de Importação, em até 80%, na importação de máquinas e equipamentos novos, sem similar nacional; incentivos à exportação; isenção por até 10 anos dos impostos municipais além dos financiamentos especiais através do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) (MONTES CLAROS, 2015).

problemas da cidade” principalmente no que se refere à energia, abertura de estradas, instalação de mais escolas e reativação do aeroporto que estava interditado. O movimento constitui-se numa passeata, comício e enterro simbólico do governador o que foi considerado “um escândalo pelas autoridades locais, por meio da imprensa, o condenaram veementemente”.



Figura 2 - Governador Juscelino Kubitschek por ocasião da inauguração do parque de exposição, durante as comemorações do centenário de Montes Claros, tendo ao seu lado José Maria de Alkimin, João Ataíde e o prefeito Geraldo Ataíde, Julho 1957.

Fonte: <http://montesclaros.com/ft/default.asp?album=antigas>. Acesso: 15 de julho 2015.

Além desse movimento, o Diretório dos Estudantes de Montes Claros (DEMC) foi uma das “forças que lutou pela semana inglesa”²⁶ (1956-1958), e em 1959 participou da mobilização pela ampliação da Escola Normal de Montes Claros que, até então, oferecia apenas a formação de professores e os estudantes reivindicavam do Governo Estadual a criação do Curso Científico. Em 1962, os estudantes reivindicaram do Estado a construção de um novo prédio para a escola Normal. Pereira (2002, p. 190) destaca que o protesto foi cuidadosamente planejado:

Na madrugada do dia 7 de setembro, os estudantes, de posse de uma grande quantidade de alimentos, invadiram e tomaram o controle do prédio da escola onde

²⁶ A expressão “semana inglesa” se refere à jornada de trabalho de 44 horas semanais sendo 8 horas de segunda a sexta-feira e de 4 horas pela manhã no sábado.

pretendiam permanecer até uma posição do governo estadual. [...]. A opção por tomar o prédio no dia sete de setembro visava impedir o desfile da independência o que daria maior repercussão ao ato. Os alunos que começaram a chegar para o desfile eram impedidos de entrar no colégio onde os estudantes revoltados afixaram cartazes e faixas e gritavam palavras de ordem em forma de um pequeno comício. A diretora da escola solicitou a ação da polícia militar e os estudantes abandonaram a escola sem serem fisicamente molestados. [] o movimento parece ter contado com a “simpatia e apoio da maioria dos estudantes.

Na análise do autor, o movimento dos estudantes foi bem sucedido em relação ao seu objetivo que era de “chamar a atenção do governo estadual”. O protesto “assustou o Secretário de Segurança do Estado, que enviou alguns agentes do DOPS (Departamento de Ordem Pública e Social) para a cidade onde permaneceram para dominar a situação caso ela viesse a agravar-se” (PEREIRA, 2002, p. 191).

A falta de investimentos por parte do Estado na cidade na década de 1950 explica-se, em grande parte, pelas características econômicas da região já que esta tinha a agropecuária como sua principal fonte de renda e os programas do governo estavam voltados prioritariamente para a industrialização (PEREIRA, 2002, p. 71).

Na década de 1950, a população de Montes Claros, que era de 52.367²⁷ pessoas cresceu mais de 100%. Uma das hipóteses para este crescimento está relacionada à ligação ferroviária da Central do Brasil com o Leste Brasileiro que atraiu grande número de trabalhadores²⁸ para a construção da linha férrea e que permaneceram na cidade. Essa migração criou problemas sérios para o município como a mendicância, o desemprego, a favelização e a violência urbana (BRAGA, 2008, p. 44; PEREIRA, 2002, p. 76; OLIVEIRA, 2000, p. 61).

Sobre a relação da população com as lideranças políticas nas décadas de 1940 e 1950 Pereira (2002, p.92) compreende que, “desprovida de renda, serviços públicos decentes e instrução razoável, a população é afastada do exercício livre de seus direitos políticos, seu papel restringe-se a votar no homem dotado de virtudes especiais capaz de guiá-lo e de “resolver o problema por ela”.

Até a década de 1960, o município de Montes Claros com uma população urbana de 46.502 mil habitantes e uma população rural de 85.971 mil, era predominantemente rural. A economia do município caracterizava-se por uma economia essencialmente primária, em que a pecuária de corte era a principal atividade. A agricultura, com exceção do algodão e da

²⁷ Anuário Estatístico do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 1956.

²⁸ Conforme Vianna, entre 1942 e 1943, havia em serviço na construção da linha férrea 15 000 homens que com suas famílias atingiam cerca de 50 000 pessoas.

mamona, era basicamente de subsistência. O percentual de urbanização do município passou de 34,10%, em 1960, para 73,10%, em 1970, e chegou a 87,60%, em 1980 (Dados IBGE). Desde a década de 1970 a população do campo vem decrescendo em virtude do aumento das atividades produtivas na cidade (indústria, comércio e serviços) que foram intensificadas com a inclusão do município nas ações da SUDENE.



Figura 3 - Aspecto urbano da Cidade de Montes Claros em 1953

Fonte: Acervo da Divisão de Pesquisa e Documentação Regional da Unimontes (2015).

Com a instalação da SUDENE em 1964, foi instalado no município um setor industrial que se transformou no ponto central da economia regional, redefinindo sua política econômica e reorganizando sua produção (BRAGA, 2008, p.15). A atividade agropecuária que predominava no município como principal fonte empregadora, 66,80%, foi reduzida para 33,74% enquanto as atividades industriais e de serviços (comércio, administração pública e outras atividades) aumentou para 50,4% na década de 1970 e 55,82% na década de 1980. Também na década de 1980 alguns indicadores sociais como diminuição do analfabetismo, aumento da escolaridade, expectativa de vida e taxa de mortalidade não apenas melhoraram,

mas se encontraram num patamar mais favorável que a média estadual (OLIVEIRA, 2000, p.64-97).

A industrialização de Montes Claros a partir da SUDENE, mesmo que estimulando o crescimento da cidade, e conseqüentemente gerando novas oportunidades de emprego, é responsável por muitos problemas instalados no município. As indústrias não absorveram a oferta de mão de obra que foi ampliada pelas migrações ocorridas dos outros municípios da região para Montes Claros o que levou a “favelização, além da inadequação do parque industrial à produção e à economia regional” que, até então, era baseada na pecuária e agricultura (BRAGA, 2008, p. 44-46).

As conseqüências da industrialização também afetaram o setor agrícola. Essas são percebidas através de mudanças tecnológicas que modificaram a organização da produção e influenciaram nas novas relações de produção estabelecidas. Esse processo de mudança somado aos atrativos da industrialização provocou a migração do homem do campo para a área urbana o que leva ao “desenraizamento que gera insegurança pelo rompimento de seus vínculos sociais e perda dos pontos de referência culturais, sociais e religiosas, provocando não só a dispersão, mas também uma real perda da identidade” (BRAGA, 2008, p. 64-67).

Em estudo sobre a situação da renda no município, Oliveira (2000, p.91) destaca que a única fonte censitária disponível é do ano de 1980. Neste censo, os 50% mais pobres da população de Montes Claros receberam apenas 12,20 % da renda, enquanto que os 10% mais ricos receberam 45,45%. No entanto, o autor destaca que a distribuição de renda do município ficou bem próximo a do Estado que foi de 12,15 para os 50% mais pobres e 47,85 pra os 10% mais ricos. Essa desigualdade econômica é a “razão e justificativa de todos os discursos e da política de desenvolvimento regional” (2000, p. 98).

No aspecto cultural Montes Claros destaca-se principalmente pelas manifestações folclóricas que, como em outras regiões do país, tem origem na cultura portuguesa, indígena e africana como as marujadas, os reinados, os catopês e congados. Os catopês e marujadas fazem parte do calendário religioso desde os tempos da Vila das Formigas. Para Dias (2015, p. 109), as manifestações do catolicismo popular na cidade de Montes Claros revelam “atividades rotineiras, incorporando a etnia indígena e a africana como parte integrante das comemorações destinadas a reafirmar a composição e formação do povo brasileiro.” Essas manifestações são os “elementos marcantes e constitutivos da vida sertaneja, além de serem expressões vivas e dinâmicas da cultura popular”.

Também faz parte do calendário cultural da cidade o Psiu Poético, o Festival Internacional de Danças Folclóricas, o Festival do Pequi²⁹, as festas juninas, a Exposição Agropecuária e as Festas de Agosto.

Instrução em Montes Claros

A primeira escola de Montes Claros (na época Vila das Formigas) foi inaugurada em 18 de novembro de 1830 e dirigida pelo capitão Joaquim José de Azevedo. No dia 20 de junho de 1833, o governo nomeou outro professor que permaneceu apenas por 6 meses em virtude de denúncia da Câmara Municipal da Vila ao Estado de que o professor era “sem aptidão e desleixado”. A escola foi suspensa e transformada em classe particular do Pe. Felipe Pereira de Carvalho que cobrava de cada aluno \$500 de mensalidade o que equivale a R\$ 181, 81. Como o valor da mensalidade não estava ao alcance de todos os alunos a câmara pagava as mensalidades dos pobres. A situação só foi resolvida em 16 de setembro de 1835 quando o Coronel José Pinheiro Neves, presidente da Câmara e Delegado do Sétimo Círculo Literário, foi a Ouro Preto para solicitar a reabertura das aulas públicas e conseguiu a nomeação interina do mestre Vicente José Figueiredo (PAULA, 1957, p. 116-117).

Um grande passo para o desenvolvimento da cidade foi a criação da Escola Normal de Montes Claros, em 1878, tendo sido instalada em 21 de fevereiro de 1879, suprimida pelo decreto 1788, de 31 de janeiro de 1905, retomando suas atividades somente em 1915.

Em 1906 foi instalado no município o primeiro Grupo Escolar (Grupo escolar Gonçalves Chaves), criado pelo Decreto nº 2352, de 5 de janeiro. Até então só havia escolas isoladas e particulares para o ensino elementar/primário. O Grupo Escolar Gonçalves Chaves funcionou cerca de vinte e um anos em um espaço improvisado, na região central da cidade, onde funcionou, também, a Escola Normal. Em 1927 passou a funcionar no prédio próprio com arquitetura inspirada nas exigências propostas para os demais grupos escolares mineiros. No início, a escola possuía apenas oito assentos e funcionava em um único turno de quatro horas, não havia aulas as quintas e aos domingos (PAULA, 1979, p. 36).

Para Faria filho (2007, p.147), os grupos escolares foram “concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do

²⁹Pequi (Caryocar brasiliense; Caryocaraceae) é uma fruta nativa do cerrado brasileiro, muito utilizada na cozinha nordestina, do centro-oeste e norte de Minas Gerais. Sua nomenclatura vem do Tupi e significa pele espinhenta.

séc. XIX: o das escolas seriadas.” Representam, também, um futuro em que na República, o povo, conciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressiva.



Figura 4 - Grupo Escolar Gonçalves Chaves. Década de 1940

Fonte: <http://montesclaros.com/ft/default.asp?album=antigas>. Acesso 15 de julho 2015.

Também neste período houve a implantação do colégio Imaculada Conceição, fundado pela Congregação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria, vindas de Berlaar, Bélgica em 1907. A escola funcionou até os fins de maio de 1918 quando suas atividades foram encerradas provavelmente por causa da epidemia (gripe espanhola) que assolou o mundo inteiro após a guerra de 1914-1918 e enlutou centenas de famílias montesclarenses. Em 07 de março de 1927, o Colégio reiniciou as suas atividades educativas, no mesmo local, onde ainda hoje se encontra (Colégio Berlaar Imaculda Conceição).

Essa instituição se tornou referência para a sociedade da época por sua formação religiosa e qualidade de ensino. Oferecia, além do externato, o sistema de internato até o ano de 1972. Em 1941, para atender aos desejos das alunas e de seus pais que “desejavam um curso de Comércio, pois não queriam sujeitar-se a um curso misto, as Irmãs criaram o Curso Técnico Comercial que formou sua primeira turma em 1946” (Colégio Berlaar Imaculda Conceição).

Em 1928 foi criado o Colégio Diocesano Nossa Senhora Aparecida. Nesse mesmo ano foi realizado o primeiro exame de admissão ao ginásio. Para melhor atender as necessidades do educandário, organizou-se a sociedade Ginásial Municipal por quotas limitadas, aumentando o professorado e arrendando o prédio por dez anos (PAULA, 1957, p. 39).

Nas décadas seguintes vários estabelecimentos de ensino, estaduais e municipais, foram sendo criados tanto na área urbana como na área rural. Na década de 1950, existia no município 43 escolas públicas sendo 06 estaduais urbanas e 37 municipais, todas na área rural, sendo a maioria com uma só cadeira. Este aumento no número de estabelecimentos de ensino público provavelmente foi influenciado pelo alto índice de analfabetismo no município que, na década de 1950, era de 74,63% da população.

Nesta década também foi instalado o Colégio Marista São José (1957) da Congregação Marista, fundada em 1817 em La Valla na França. Desde sua fundação, o Colégio Marista tem como principal clientela os filhos da classe alta.

Nas décadas de 1960 e 1970, nos governos de José de Magalhães Pinto (1961-1966) e Israel Pinheiro (1966-1971) observa-se, em Montes Claros, um aumento expressivo na criação de estabelecimentos de ensino estaduais (48) principalmente na periferia da cidade para atender a população vinda de outros municípios e da área rural de Montes Claros.

Outro acontecimento importante para a cidade na década de 1960 foi a criação do Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, no ano de 1961, e da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM) no ano de 1962. Sua primeira unidade foi a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL) com os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia, tendo como mantenedora a Fundação Educacional Luiz de Paula - FELP -

Em 1965 foi criada a Faculdade de Direito (FADIR), e em 1968 começaram a funcionar, na FAFIL, os cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia. Depois foram criadas unidades da FUNM: a Faculdade de Medicina (FAMED) em 1969; a Faculdade de Administração e Finanças (FADEC) com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, em 1972 e a Faculdade de Educação Artística (FACEART) em 1987. Através da Constituição Estadual de 1989 a FUNM foi transformada na Universidade Estadual de Montes Claros, instituída através do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990.

Os índices de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais que atingiu Montes Claros nas décadas de 1960 a 1980, apesar de serem altos, e se concentrarem mais na área rural, estão próximos dos registrados em Minas Gerais e no Brasil. Em 1960 a taxa de analfabetismo era de 56,50%; em 1970: 32,80% e em 1980: 22,17%.

Tabela 1 - Taxas de analfabetismo das pessoas de 15 anos e mais de idade, por situação de domicílio (1960-1980)

Localidade	1960			1970			1980		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Montes Claros	56,50			32,80	24,77	55,67	22,17	18,76	48,50
Minas Gerais	39,12			36,01	21,90	53,18	25,19	17,30	43,11
Brasil				34,01			25,50		

Fonte: Fundação João Pinheiro. CEI Anuário Estatístico da Região Mineira do Nordeste. Belo Horizonte, (1994, p.649).

Outro dado educacional importante é a quantidade de anos escolares cursados pela população, pois estes podem representar maior inserção social das pessoas. Em 1970 a taxa de pessoas sem instrução e com menos de um ano de escolaridade era de 39,54 % enquanto em Minas Gerais era de 43,64 %. Com 5 a 8 anos de escolaridade a taxa era de 8,50 % enquanto no Estado era de 5,92 %. Em 1980 a taxa de pessoas sem instrução e menos de um ano de escolaridade melhorou (28,00%), e com cinco a oito anos subiu para 15,22%. No entanto, na década de 1980, o número de alunos que concluíram o ensino de 2º grau (ensino médio) teve uma redução significativa 4,04 % para 3,08, taxa superior a de Minas Gerais o que provavelmente deve estar relacionado à inserção do jovem no mercado de trabalho e a reduzida oferta desse nível de ensino no município, principalmente no noturno.

Tabela 2 - Anos de escolaridade cursados (1970-1980)

Localidade	Sem instrução e menos de 1 ano	5 a 8 anos	12 ou mais
Montes Claros			
1970	39,54	8,50	4,04
1980	28,00	15,22	3,08
Minas Gerais			
1970	43,64	5,92	2,79
1980	32,14	12,34	2,41

Fonte: Fundação João Pinheiro- Anuário Estatístico da Região Mineira do Nordeste 1994 (p. 652-653).

Nas décadas de 1960 a 1980, o déficit de escolas fez com que os governos priorizassem a universalização do Ensino Fundamental em detrimento da qualidade do ensino e da oferta do Ensino Médio. Esse fato pode ser analisado a partir dos dados do Censo Demográfico do Brasil de 1960 e 1970. Em 1960 apenas 41,1 % da população com 7 anos frequentava a escola. Na área urbana esse percentual era de 53,4 % e na área rural 30,9 %. Em 1970 apenas 34,4 % do número de crianças brasileiras com 7 anos frequentavam a 1ª série primária . Desse total 43,3% eram da área urbana e 25,0% da área rural.

Em Minas Gerais, na década de 1960, o percentual de crianças com sete anos na escola era de 36,1 %, e em 1970 38,2 %, sendo 48,6 da área urbana e 27,9 da área rural.

Tabela 3 - Percentual de crianças com 7 anos na escola, Minas Gerais e Brasil (1960-1970)

Década	Unidades de Federação	Zona Urbana	Zona Rural	Total
1960	Brasil	53,4	30,9	41,1
	Minas Gerais	43,2	30,2	36,1
1970	Brasil	43,3	25,0	34,4
	Minas Gerais	48,6	27,9	38,2

Fonte: Censo Escolar do Brasil- 1964, tabela A. Censo Demográfico do Brasil, 1970, tabelas 2 e 11.

Além da baixa taxa de escolarização, a evasão e a repetência contribuíam para agravar a situação. No Brasil, em 1967, a taxa de repetência no início do ano na 1ª série era de 27,72%; em 1970 27,77% e em 1981 de 28,82%. Em 1964, dos alunos matriculados na 4ª série do curso primário apenas 13 % estavam com idades correspondentes. Na área rural esse índice era ainda pior, 8,1%, enquanto na área urbana era de 15,4 %. Na década de 1970 os índices também são alarmantes. Do total de crianças matriculadas na 4ª série 16,6 % estavam com idade correspondente. Na área rural o índice era de 12,1% e na área urbana 18,6% (Censo Escolar do Brasil, 1964; Censo Demográfico do Brasil, 1970).

Atualmente o município de Montes Claros dispõe de 267 escolas públicas e privadas sendo 113 de Educação Infantil com 9.515 matrículas; 114 de Ensino Fundamental com 51.970 matrículas e 53 de Ensino Médio com 16.699 matrículas³⁰. Quanto ao ensino superior, as universidades e faculdades atuantes na cidade oferecem em torno de 50 cursos de graduação, além de pós-graduação (mestrado e doutorado), em que estudam aproximadamente 30 mil universitários. Dentre essas instituições duas são públicas: a UNIMONTES com 30 cursos de graduação nas áreas de Ciências Exatas, Humanas, Sociais Aplicadas e Biológicas e da Saúde e a UFMG com 06 cursos de graduação em Administração (foco em Agronegócio), Agronomia, Ciências de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia. As instituições privadas também oferecem cursos nas áreas de humanas, exatas, tecnológicas, sociais e da saúde. Destacam-se dentre elas: Faculdades Pitágoras de Montes Claros (FAPIMOC); Faculdades Unidas do Norte de Minas (FUNORTE); Instituto Superior de Educação Ibituruna (ISEIB); Faculdades Ibituruna (FASI); Faculdades Santo Agostinho; Faculdade de Tecnologia e Ciências; Faculdade de Tecnologia de Ensino Superior (FATEC); Universidade de Uberaba (UNIUBE); Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER); Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo (FACIGE); Faculdade de Computação de Montes Claros (FACOMP);

³⁰ Fonte: Ministério da Educação, Instituto nacional de Estudos e pesquisas educacionais (INEP). Censo Educacional 2015.

Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Universidade Presidente Antônio Carlos (UNOPAC); Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Universidade Paulista (UNIP) e a Faculdades Prisma (FAP).

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO NO BRASIL (1960-1989)

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Anísio Spínola Teixeira

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre a educação no Brasil no período de 1960 a 1989. Para isso, destacamos as principais políticas educacionais desenvolvidas pelo Governo Federal e de Minas Gerais e sua relação com o regime político vigente. Dentre as políticas destacam-se a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os programas voltados para a redução do analfabetismo de jovens e adultos e a reorganização do tempo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida analisamos a história da educação rural no Brasil e em Minas Gerais. Ao analisar a escola rural no Brasil e em Minas Gerais destacamos como esta foi historicamente negligenciada pelas políticas públicas e vista como local de disseminação dos valores e comportamentos emanados do meio urbano.

Num terceiro momento, mostramos aspectos da história da escola rural em Montes Claros e como esta foi fortemente influenciada por ingerência política. Com a maioria dos professores leigos, turma multisseriada, excessivo número de alunos e prédios escolares nem sempre adequados, a escola sobreviveu a todas as adversidades que foram surgindo. Como fontes de pesquisa utilizamos cadernos de matrícula, diário de classe, livros de ata, termos de visita e relatórios além de Leis, Decretos e Portarias.

Políticas educacionais do Brasil (1960-1989)

O recorte temporal desta pesquisa (1960-1989) abrange quatro períodos do governo brasileiro: Presidencialismo (1930-1961); Parlamentarismo (1961-1963); Ditadura Militar (1964-1984) e o Regime Democrático-representativo (1985 até os dias atuais). Nesses períodos o Brasil esteve imerso em profundas transformações políticas, econômicas, sociais, e culturais. Na área educacional destacam-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024 em 1961) da Lei 5692/71 que reorganizou o Ensino de 1º e 2º graus; o Movimento de Educação de Base-MEB (decreto 50370, de 21 de março de 1961); os

Movimentos de Cultura/Educação Popular (MCP) com destaque para as políticas de educação de jovens e adultos (1960); o acordo MEC-Usaid (1964-1971); a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no ano de 1968; a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³¹1985; a implantação de órgãos colegiados nas escolas(1984) e a reorganização do tempo escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental em ciclos - Ciclo Básico de Alfabetização (CBA - 1984).

A LDB 4024/61 alterou as leis orgânicas de 1942 e estabeleceu a educação de grau médio. Sua elaboração teve início em 1948 quando se -estabeleceu discussão entre os educadores que defendiam a escola pública, gratuita e laica e os que defendiam a escola privada. Dois documentos marcaram os diferentes debates políticos da época para a defesa da escola pública e gratuita: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 e “Mais uma vez convocados”, de 1959.

Nesse embate, a Associação de Educação Católica deflagrou a Campanha de defesa da liberdade de Ensino em oposição à Campanha de Defesa da Escola pública. A AEC obteve apoio dos colégios católicos, os Círculos Operários, a opinião pública conservadora e pressionou o Congresso Nacional. A Campanha de Defesa da Escola pública mobilizou os progressistas, o movimento estudantil e os operários (CUNHA e GÓES, 1999, p. 13).

A LDB 4024/61 terminou sendo uma conciliação das duas campanhas, ou seja, o ensino é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada e cabe ao governo federal a fixação de metas e a ação supletiva, financeira e técnica (CUNHA e GÓES 1999,p.13-15). Para Santos (2010, p.22), a promulgação da LDB reafirmou a desigualdade educacional existente no país, uma vez que, “o novo sistema de ensino não buscou soluções para as taxas

³¹O PNLD foi criado em 1929 com o nome de Instituto Nacional do Livro (INL).Tinha como objetivo legislar sobre políticas do livro didático. Em 1966- um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permitiu a criação da Comissão do Livro técnico e Livro didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade. Em1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted. A contrapartida das Unidades da Federação torna-se necessária com o término do convênio MEC/Usaid, efetivando-se com a implantação do sistema de contribuição financeira das unidades federadas para o Fundo do Livro Didático. Em 1976, Pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) torna-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos provêm do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. Devido à insuficiência de recursos para atender todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais é excluída do programa. Em 1983 - Em substituição à Fename, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef. Em 1985o Plidef foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático PNLD (BRASIL, Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016).

de matrícula da população, a pouca permanência do estudante brasileiro na escola, e o elevado índice de analfabetismo, sobretudo no interior do país”.

Na análise de Veiga (2007, p. 67), os primeiros anos da década de 1960 foram férteis para a produção de políticas de educação de jovens e adultos, envolvendo setores da Igreja progressista, de intelectuais e de estudantes universitários. O que os diferenciava dos movimentos anteriores foi o “amadurecimento da concepção de uma educação de adultos não baseada no transplante da pedagogia da escola primária, mas efetivamente dirigida a jovens e adultos, levando-se em consideração sua condição de trabalhadores”. Dentre esses programas destacam-se o Movimento de Educação de base; Movimento de Cultura popular do Recife (1960); Campanha de pé no Chão também se Aprende a Ler (Natal, 1961) e o Movimento de Educação de Base (1961). Em 1964, O Governo Federal instituiu o Programa Nacional de Alfabetização sob a coordenação de Paulo Freire.

Diferente de outros programas específicos para a alfabetização de jovens e adultos, o Movimento de Cultura Popular incluía formação política cultural como programas radiofônicos e praças de cultura, em que eram levadas às populações locais atividades de música, cinema, teatro, educação física, biblioteca e jogos infantis (VEIGA, 2007, p. 306).

Com o golpe militar, em 1964, todos esses programas foram interrompidos. A “repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas e o Estado foi buscar novos meios de criar novos quadros” (CUNHA e GÓES, 1999, p. 32). Como programa deste governo foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e em 1971, o ensino supletivo (Projeto Minerva). Também em 1971 foi promulgada a Lei 5692 que introduziu reformas do ensino primário, normal e secundário. Com essa lei, a escolaridade obrigatória das crianças e jovens deixa de ser o ensino primário de 4 anos para o ensino de 1º grau de 8 anos. Além desses programas destacam como principais medidas neste período:

A aceleração da expansão das matrículas em decorrência da urbanização, que se tornou preocupação estratégica. Ampliação da política de subsídios públicos para escolas privadas com o objetivo de atender a população de baixa renda que não consegue vagas nas escolas públicas, através da ampliação do programa de bolsas de estudo, salário-educação e isenção de impostos. Mudança na estrutura curricular: retirada das disciplinas sociologia, filosofia e psicologia do núcleo obrigatório e introdução de organização social e política brasileira e educação moral e cívica. Fim dos exames adimensionais e unificação de primário e ginásio no 1º grau, que não oferecerá mais formação profissional, mas sim geral. Criação de escolas técnicas, com vista à formação para o mercado de trabalho. Os ramos profissionais do ginásio desapareceram e foram unificados no 2º grau, que

absorveu a formação profissional. Pela nova regra, todos os estudantes deveriam fazer um curso técnico profissionalizante, mais de 200 habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação, com o objetivo de resolver o problema da qualificação da mão de obra. Criação do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), cuja finalidade era reunir recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, políticas de racionamento e controle do crescimento de matrículas. Criação do sistema nacional de mão-de-obra (lei 6297/1975), cuja finalidade era fornecer subsídios para as empresas que oferecessem treinamento para os trabalhadores adquirirem ofícios, em seus próprios escritórios e oficinas (SANTOS, 2010, p. 25-26).

Mesmo com a ampliação e implementação de ações pelo Estado seus efeitos foram irrelevantes em relação ao total da população no país, pois as taxas de analfabetismo continuaram altas (33,01%); o total de matrículas representava somente 14,7% da população; quase metade dos alunos matriculados nas primeiras séries não chegava ao início do ano seguinte e somente 6,4% dos estudantes conseguiam concluir o 1º Grau em relação aos matriculados (SANTOS, 2010, p. 27).

Também neste período houve grande investimento na criação de um sistema universitário público, com a criação de programas de fomento à pós-graduação fora do Brasil, mas que atendia somente uma parte da população.

No período de 1964 a 1971 tiveram vigência os acordos MEC-Usaid para assessoria da reforma da educação brasileira. Estes acordos envolviam o treinamento de professores, a produção e veiculação de livros didáticos, assistência financeira e assessoria técnica a órgãos e instituições educacionais. Para Cunha e Góes (1999, p. 33) esses acordos encerraram a fase dos movimentos de educação e cultura popular e não foi mais trágico porque houve a “reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública que evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional”.

No período do governo militar, em especial na década de 1970, a política educacional passou a ser associada às políticas de desenvolvimento econômico. Nesse período

se iniciou ainda que de forma tênue uma pequena massificação do ensino, acabando com o modelo propedêutico que imperava desde a década de 1930. Esta mudança foi fruto de uma política dualista que apresentava a democratização da educação escolar como prioridade das ações do Estado, mas que de fato buscava utilizar-se da escola, enquanto um instrumento de difusão ideológica do governo militar (SANTOS, 2010, p. 38).

Com a queda do regime militar em 1984 e o elevado número de analfabetos (25,9%)³², de evasão e repetência escolar, novas propostas são pensadas para as políticas educacionais.

De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, 1983 as taxas de repetência escolar no início do ano eram de:

Tabela 4 - Taxas de repetência escolar no início do ano. 1967-1975-1982

Séries	1967	1975	1982
1 ^a	27,72	23,74	28,30
2 ^a	18,39	16,52	19,99
3 ^a	15,35	10,32	16,40
4 ^a	10,43	9,78	13,10

Fonte: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Anuário estatístico do Brasil, 1983.

Neste momento aparecem dois discursos: o dos educadores e o dos setores ligados ao governo. O movimento dos educadores reivindicavam políticas educacionais que contemplassem a democratização escolar mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Do outro lado, os setores ligados ao governo, aos empresários e a Igreja Católica questionavam a qualidade do ensino e a oferta de vagas, mas tinham como foco o custo socioeconômico da educação (SANTOS, 2010, p.32).

Os movimentos sociais também contribuíram para a expansão dos direitos educacionais através da luta por uma escola de qualidade, por creches, por eleição direta para diretores das escolas públicas e pela criação de conselhos de gestão participativa. Para PESSOA e CRUZ (2008, p. 226-227), os movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 construíram uma cultura política que tinha como fundamento básico a participação, o igualitarismo e a organização. Assim,

A cultura política se funda no princípio da autonomia das ações e no desejo da autodeterminação dos grupos sociais até então excluídos dos bens e serviços públicos, ou da viabilidade de se constituírem como sujeitos de suas próprias histórias. Esses valores expandiram o sistema escolar brasileiro em decorrência da luta dos setores populares por vagas em escolas públicas, bem como a consagração da escola como um direito social e público na Constituição de 1988.

Além da mobilização provocada pelos movimentos sociais algumas ações dos Estados contribuíram para a participação da sociedade, como em Minas Gerais que, em 1984, no governo Tancredo Neves (1983-1987) realizou o I Congresso Mineiro de Educação. Este

³²MEC-INEP- Mapa do analfabetismo no Brasil (2003).

congresso contou com a participação da união dos trabalhadores em educação (UTE); a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG); o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privados; as Associações de Supervisores Pedagógicos e dos Orientadores Educacionais; a Associação dos Diretores e Inspetores; a Associação Mineira de Ação Educacional (AMAE); a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e a Associação dos Professores Aposentados. O congresso teve como principal objetivo identificar os problemas que a escola considerava como fundamentais para se produzir uma melhoria na educação e quem, ou quais os setores na sociedade deveriam ser responsabilizados para encaminhar soluções para tais problemas. Também objetivou conhecer as propostas pedagógicas em desenvolvimento nas escolas e sistematizar as propostas das várias categorias de pessoal para o estabelecimento de uma política de educação. Nesse Congresso foi aprovado um documento denominado Diretrizes para a Educação Mineira, que além dos fundamentos teóricos e políticos para a educação, apresenta as 42 propostas elaboradas e aprovadas durante o Congresso. Dentre essas propostas destacam-se a criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)³³; a reforma curricular; a criação de colegiados nas escolas; a criação das comissões municipais; eleições para diretores; concursos para professores e criação de escolas de Ensino Médio (RODRIGUES, 2000, p.133-139).

A educação pré-escolar também foi contemplada a partir desse Congresso. Em 1983 havia 4.284 novas turmas de pré-escolar na rede estadual. Em 1986 este número foi ampliado para 8.391, além das turmas conveniadas (1.486) com prefeituras municipais que recebiam recursos do Estado. Neste período a zona rural apresentou taxa elevadíssima (681,6%) de criação de turmas de pré-escolas sendo 545 estaduais e 697 municipais. Mesmo com a ampliação do número de turmas estas não eram suficientes para atender a demanda, o que levou o Estado a priorizar a matrícula das crianças com seis anos (CUNHA, 1991, p. 177).

Outra estratégia utilizada pelo Estado foi a iniciação escolar que consistia na antecipação em dois meses (dezembro e janeiro) do período de escolaridade para as crianças que não tivessem acesso a pré-escola. Essa estratégia tinha como objetivo familiarizar as

³³Em 1984 O CBA constituiu-se pela incorporação da 1ª e 2ª séries num único bloco de dois anos e teve como objetivo reduzir os problemas relativos ao processo de alfabetização. Na época de sua implantação em Minas Gerais foram realizados seminários, encontros pedagógicos e reuniões com os professores alfabetizadores para orientação pedagógica sobre currículo, metodologias e avaliação. No entanto vários problemas foram registrados como compreensão das novas concepções; práticas centradas na organização em série e rotatividade dos professores.

Desde o ano de 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o governo federal tem estimulado as redes de ensino de todo o Brasil para a adoção dessa forma de organização do tempo escolar, incluindo os 3 primeiros anos do Ensino Fundamental em um ciclo(Ciclo de Alfabetização) e os dois últimos anos em outro ciclo(Ciclo Complementar do Ensino Fundamental).

crianças no ambiente escolar, o que pressupunha contribuir para o processo de alfabetização. No início, dezembro de 1984, participaram 50 mil crianças e com a ampliação da rede das classes de pré-escola este número foi diminuindo chegando a 15.000 em 1986 (CUNHA, 1991 p. 177).

Também fez parte do Plano Mineiro de Educação a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esses Centros tinham como metas promover a articulação entre as escolas normais, as escolas de 1º grau, as pré-escolas e as de grau superior além de realizar pesquisas, experimentos, estudos, demonstrações, produzir material didático e prestar acompanhamento às escolas.

Na análise de Cunha (1988, p. 169), o Congresso Mineiro de Educação estimulou uma crítica muito forte dos profissionais da educação sobre o modelo hierárquico até então presente nas escolas. Esse fato favoreceu a inversão da estrutura produzida pelo autoritarismo, de modo que os alunos passaram “a estar efetivamente no foco direto ou indireto de todas as atividades da organização do centro educacional”. Cunha também destaca que, a principal lição do Congresso Mineiro de Educação foi o “deslocamento do ponto de vista dos problemas educacionais, rejeitando-se o modo autoritário de tratá-los, se não iniciado, pelo menos reforçado pelos governos militares”.

No programa do Governo Federal (1985-1989), governo José Sarney, o plano de educação tinha como pressuposto a criação de igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros, e como metas, a democratização das oportunidades de escolarização e a elevação da qualidade do ensino³⁴. Denominado “Educação para Todos”, o plano tinha como prioridade o programa de educação para jovens e adultos. Para isso foi criada a Fundação Educar (1985-1990) no lugar do antigo MOBREAL. Com uma população de 20 milhões de analfabetos acima de 15 anos, a Fundação Educar tinha como objetivo fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. De acordo com o Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985 a Fundação Educar deveria:

- I- promover a alocação de recursos necessários à execução dos programas de alfabetização e educação básica;
- II- formular projetos específicos e estabelecer normas operacionais com vistas a orientar a execução dos referidos programas;
- III- incentivar a geração, o aprimoramento e a difusão de metodologias de ensino, mediante combinação de recursos didáticos e técnicas educacionais;

³⁴Discurso do Ministro Marco Maciel na solenidade de assinatura do Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985 que instituiu a Fundação Educar-Brasília 25/11/1985.

IV- estimular a valorização e capacitação dos professores responsáveis pelas atividades de ensino inerentes ao programa (BRASIL, 1985).

Além das ações voltadas para a educação de jovens e adultos o plano previa, também, a distribuição de livros didáticos para os alunos, concessão de bolsas de estudos aos alunos economicamente menos favorecidos e o programa merenda escolar.

Na análise de Santos (2010, p.34), na prática, a fundação EDUCAR utilizou a mesma metodologia de ensino do MOBREAL com cartilha e memorização e “muitas entidades locais que recebiam os recursos do EDUCAR, o utilizavam com fins diversos, que não necessariamente a alfabetização e a inclusão escolar dos jovens e adultos”.

O PNLD também sofreu muitas críticas neste período, principalmente no que se refere ao atendimento das escolhas realizadas pelos professores e a demora na sua distribuição.

Neste período, a escola rural não foi contemplada com políticas específicas para as crianças e jovens do campo. Mas o que se percebe é que alguns programas elaborados para as escolas urbanas eram estendidos ou impostos para as escolas rurais mesmo estas sendo unidocentes, com turmas multisseriadas e com professores leigos como foi a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização.

Em resumo, as décadas de 1960 a 1980 abarcam distintas políticas educacionais que, diretamente, moldaram as ações e as práticas desenvolvidas nas escolas. Nesse período, a escolarização significou a manutenção das classes sociais a partir de políticas educacionais seletivas e propedêuticas; mecanismo de desenvolvimento econômico e instrumento propulsor para o exercício da cidadania e preparação para o mercado de trabalho.

A escola rural no Brasil: um panorama

No Brasil, as Constituições Federais de 1824 e 1891 não mencionaram em seu texto a educação rural, revelando, assim, o descaso dos dirigentes com o homem do campo e, “do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001, p. 13). No entanto, mesmo não fazendo alusão a este tipo de ensino, as legislações garantiram a autonomia dos Estados e Municípios a partir da criação dos dispositivos legais para o desenvolvimento de iniciativas descentralizadas. Essa autonomia permitiu que Minas Gerais criasse, em 1892, a Lei nº 41 que deu nova organização à instrução pública do Estado. Foi a partir dessa legislação que a escola de instrução primária destinada às populações rurais de Minas Gerais passou a ser

denominada como escola rural³⁵ (MUSIAL, 2012, p. 34).³⁶ Além da denominação a Lei nº 41 distingue escola rural, distrital e urbana utilizando como critério principal a classificação e o número de habitantes no perímetro escolar. Assim, são classificadas como rurais as escolas situadas em localidades com população inferior a 1000 habitantes ou 150 alunos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos. Para a denominação escolas distritais são considerados a localização destas que deveria ser na sede dos distritos administrativos e com população superior a 1000 habitantes ou 150 alunos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos completos. A denominação escola urbana era para os estabelecimentos em cidades e vilas sem considerar o número da população (MUSIAL, 2012, p.80).

Para as escolas urbanas os currículos eram diferenciados e enciclopédicos, porém predominavam o ensino do básico que era ler, escrever e fazer as operações matemáticas.³⁷ As turmas eram multisseriadas, com um único professor, e a carga horária diária de aula era de 2h 30 min. sendo que o turno matutino iniciava às 8h 30 min. até as 11 h e o vespertino das 13 h às 15h 30 min. Em 1899, a lei nº 281 suprimiu a denominação escola rural permanecendo as denominações escola distrital e urbana (VEIGA, 2007, p.246).

Ao analisar a organização do ensino rural em Minas Gerais no período de 1899 e 1911, Barros (2013, p.314) constatou que existiram dois projetos políticos para a educação sendo que, o primeiro priorizava, por meio de leis e decretos, o ensino destinado às áreas urbanas e que a eles era garantido, mesmo que minimamente, os materiais didáticos como livros, programas de ensino, mobiliário e construções. Este projeto foi consolidado através da criação dos grupos escolares em 1906. O segundo projeto,

³⁵No período anterior (período imperial e nos primeiros anos da república), a escola primária destinada ao povo, das cidades, vilas, povoados e aldeias, eram denominadas como escolas de primeiras letras, cadeiras de instrução primária, escola de instrução primária e escola primária de primeiro e segundo grau (MUSIAL, 2012, p. 80).

³⁶Musial (2012) analisa a distribuição da população e do escolarizar em 11 municípios da região central de Minas Gerais (2ª Circunscrição Literária) e relaciona essa distribuição com a emergência da escola rural em Minas Gerais, no final do séc. XIX (1892 a 1899).

³⁷De acordo com Musial (2012, p. 95), o currículo prescrito pela lei nº 41 de 3 de agosto de 1892 era: a) nas escolas rurais: lições de coisas, desenho (facultativo); escrita; leitura; tradução de frases e redação; Prática das quatro operações da aritmética, em números inteiros e decimais, sistema métrico, noções de frações ordinárias, regras de juros simples; Instrução cívica e moral e leitura explicada da constituição do Estado; Noções práticas de agricultura (para o sexo masculino); Noções de higiene; Trabalhos de agulha (para o sexo feminino). Para as escolas distritais, o currículo previa os conteúdos do curso rural acrescidos de: Medida de áreas e capacidades; Proporções, regras de três e de companhia; Geografia do Estado de Minas Gerais; Elementos de Geografia do Brasil; Noções de História do Estado de Minas; Rudimentos de História do Brasil; Ensino prático da língua materna, especialmente quanto à ortografia. Para as escolas urbanas o currículo deveria constar dos conteúdos dos cursos rurais e distritais com maior desenvolvimento, acrescidos de: Gramática portuguesa (estudo teórico e prático); Leitura expressiva e exercício de elocução; Aritmética, compreendendo o estudo das raízes quadradas e cúbicas; noções de geometria; Geografia do Estado de Minas (curso completo); Geografia do Brasil; Noções de Geografia geral; História de Minas; Elementos de História do Brasil; Educação cívica; Leitura e explicação da constituição federal; noções de ciências físicas e naturais, aplicadas à indústria, à agricultura e à higiene.

optou pelo total abandono das escolas ou salas de aula nas diversas regiões interioranas do Estado no ensino rural e mesmo em parte do ensino distrital. Nessas escolas/salas de aula muitas vezes tudo faltava, inclusive a própria aula. As representações desse projeto de ausências foram explicitadas inclusive na diferenciação dos salários do professorado que atuava no meio rural e distrital em comparação com os professores nas cidades.

Essas diferenças também eram materializadas nos currículos diferenciados das escolas. Para as escolas rurais, um currículo “reduzido, simplificado em relação ao currículo das escolas urbanas”. Essa diferença é interpretada pelo autor como uma “lógica de redução de gastos e desvalorização da instrução pública primária rural”. Destaca, também, que havia uma disciplina comum a todos os currículos independentemente das configurações de escolas distritais, urbanas ou rurais que foi a Educação Moral e Cívica, com “a visão de intensificar a proposta de constituir no Estado um dado modelo de nacionalidade” (BARROS, 2003, p. 314).

No período de 1892 a 1897 houve crescimento significativo no número de escolas de instrução primária em Minas Gerais devido à criação de escolas rurais e, em menor quantidade, ao número de escolas distritais. Em 1899 o governo do Estado de Minas Gerais interrompe o crescimento do número de escolas de instrução primária, rurais e urbanas, através de três medidas adotadas no período de 1898 e 1899 sendo elas: a supressão de escolas com frequência irregular; a não contratação de professores provisórios e a supressão de escolas rurais pela lei nº 281, de 1899. Essa medida reduziu o número de escolas de 2.157 para 1.476 sendo 476 urbanas e 1000 distritais. Essa redução ocorreu principalmente pela supressão das cadeiras rurais, já que a quantidade de escolas urbanas praticamente permaneceu a mesma. O governo apresentou como justificativa para tal medida a crise financeira em que se encontrava o Estado (MUSIAL, 2012, p.45-47). No entanto, a autora defende que,

Como a supressão das escolas de instrução primária se justificava pela frequência irregular e pela não qualificação dos professores provisórios, é possível inferir que, na medida em que o Estado se desobrigava da oferta de instrução primária para as populações rurais e aldeias, ele também produziu uma representação da escola rural, como precária, com professor desqualificado, sem frequência legal.

Além do movimento de ampliação e redução do número de escolas primárias no Estado, Musial (2012, p. 48) compreende que, nos primeiros anos da década de 1890, não era a localização geográfica que definia o acesso desigual à escola, mas “provavelmente o lugar social dos homens e das mulheres, dos ricos e dos pobres, dos negros e dos brancos”.

Em outro estudo, Fortes (1994) destaca que, em 1931, através do Decreto nº 9892 o governo mineiro suspendeu o funcionamento de todas as escolas rurais que não tivessem

verba no orçamento, ficando os professores em disponibilidade não remuneratória até que pudessem ser readmitidos. Com essa medida muitos municípios assumiram as escolas e em 1934, pelo decreto nº 11297, o Estado transferiu para os municípios o custeio dos serviços com o ensino primário.

Essa medida foi constatada por Raposo e Castro (2009, p.9), porém as autoras destacam que a suspensão do funcionamento das escolas rurais pelo referido Decreto não foi algo passivo. As professoras não se conformaram com a situação, demonstraram resistência “em defesa do direito à escolarização das populações rurais, a única forma de presença do Estado nas áreas rurais, ainda que precária”.

Na década de 1920, quando o Brasil passava por grandes transformações políticas e econômicas³⁸, nasce o movimento educacional denominado ruralismo pedagógico (1927) que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Seus defensores viam, na defesa e fortalecimento das lutas pela permanência do homem no campo, a possibilidade de manter integralmente a nação que acreditava estar “fugindo do controle do Estado à medida que este estava sendo influenciado por empresas alienígenas que dominavam os países pobres através de investimentos financeiros e da imposição da cultura de seus países de origem” (BEZERRA NETO, 2003, p. 36).

Em outra análise Nagle (1974, p. 26) afirma que a ideologia ruralista era

o elemento anti-industrialista, empregando recursos para manter a predominância do universo agrário-comercial (...) o ruralismo representava um ponto de vista anti-urbano. Fundamentando-se na exaltação das vantagens “naturais” da vida rural, difunde uma atitude pessimista, que encobre interesses contrariados pelo meio citadino. Este é acusado de artificial, destruidor da solidariedade “natural” do homem. Por isso, o urbanismo é tido como um processo de degeneração e desintegração social; com ele se inicia o declínio da civilização. (destaque do autor)

A educação defendida pelos ruralistas não se limitava apenas à educação geral, mas especialmente ao ensino agrícola que naquele momento, em que o campo estava sendo modernizado, implicava na necessidade de uma maior formação dos trabalhadores para esse setor (BEZERRA NETO, 2003, p.100-101).

Na análise do autor, até a década de 1930, a escola era considerada desinteressante e desnecessária para o homem do campo já que a forma como a agricultura e pecuária eram

³⁸ O Brasil experimentava a transição de um modelo agrário-comercial exportador dependente, para um modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, impulsionado pelas necessidades impostas pela primeira Guerra Mundial (BEZERRA NETO, 2003, p. 21).

praticadas, com métodos arcaicos, não demandavam nenhum aprendizado especial. Além desse aspecto, o autor destaca que mesmo se houvesse alguma reivindicação dos camponeses por uma educação diferenciada, a educação rural era “tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse” (BEZERRA NETO, 2003, p. 29).

Além do desprezo pelo trabalho do professor, havia uma enorme diferença entre o salário do professor rural e o urbano. Pagava-se melhor o professor urbano porque seu trabalho era considerado “mais difícil” enquanto o do professor rural era “moleza” porque grande parte do que ensinavam aos alunos era de conhecimento de todos ou então, este ensinava apenas a ler e escrever (BEZERRA NETO, 2003, p. 92-93).

A desvalorização do salário do professor rural teve amparo legal em Minas Gerais através do Decreto nº 5.528 de 4 de fevereiro de 1958 que organizou o ensino primário em zonas rurais em regime de convênio com os municípios: “Art. 3º, alínea e: o município se comprometerá a pagar à professora municipal rural, no mínimo vencimento igual a dois terços do vencimento da professora estadual da mesma categoria”.

Nas décadas de 1920 e 1930 houve também as reformas pedagógicas na escola primária e normal. Veiga (2007, p. 259) destaca a implantação nas décadas de 1930 e 1940 de várias escolas normais rurais. Essas escolas tinham como objetivo formar professores a partir de conteúdos e metodologias específicas para o meio rural e, conseqüentemente, fixar as populações no campo por meio do ensino de técnicas agrícolas e de higiene.

Para a autora, na década de 1950, o discurso higienista estava presente nas ações voltadas para a educação dos alunos das escolas rurais e este, substituiu a concepção de educação voltada para as questões raciais pela educação do povo “rústico” ou do sertanejo, em meio a discussões que também problematizavam a oposição entre campo e cidade e a necessidade de sua superação, seja pelo planejamento econômico, seja pela educação (VEIGA, 2007, p. 266, destaque da autora).

Somente a partir da Constituição de 1934³⁹ é que o ensino rural começou a ser incluído nas legislações federais. Ela assegurou no título dedicado à família, no Art.156, a educação e a cultura o financiamento da educação incluindo o trabalho nas escolas rurais conforme o seguinte dispositivo:

³⁹A Constituição, de 16 de julho de 1934, adota as seguintes medidas: maior poder ao governo federal; voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos, com direito de voto às mulheres, mas mantendo proibição do voto aos mendigos e analfabetos; criação da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho; criação de leis trabalhistas, instituindo jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas; mandado de segurança e ação popular (SENADO FEDERAL, 2016).

A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento (BRASIL, 1934).

Considerando que a maioria da população e das escolas era rural, o montante destinado pelo dispositivo para estas escolas revela a valorização das escolas urbanas em detrimento das escolas rurais. Este dispositivo constitucional também tem sido interpretado de duas formas. A primeira como um “esforço nacional de interiorização do ensino”, resultantes do desejo de expansão e de domínio das elites a qualquer custo, em um país que tinha, no campo, a parcela mais numerosa de sua população e a base da sua economia. Para outros, uma “estratégia para manter, sob controle, as tensões e conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder” (BRASIL, SECADI, 2001, p.6).

Essa Constituição (1934) deu origem à participação da iniciativa privada no financiamento da educação rural ao exigir, dos proprietários agrícolas, escolas para as crianças que viviam em suas fazendas como se pode observar no art. 139 em que se afirma que: “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares e onde trabalhem mais de 50 pessoas, perfazendo estas e seus filhos pelo menos 10 analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar o ensino primário gratuito”⁴⁰.

Com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942 pelo governo federal, mediante o Decreto n. 4.958 que trata das providencias para a escola rural, foi estabelecido à cooperação financeira da união com os Estados, mediante a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o Ensino Primário. Os Estados deveriam aplicar pelo menos 15% de sua receita e os municípios 10%. A descentralização dos recursos foi acompanhada também pela descentralização das responsabilidades administrativas e pedagógicas. Os Estados ficaram responsáveis pelo Ensino Primário nas áreas urbanas e os municípios com as áreas rurais (ROCHA, 2014, p. 15).

Essa descentralização deu autonomia para as prefeituras contratar e demitir professores, construir e fechar escolas e aceitar ou não parcerias para a formação dos

⁴⁰ A Constituição de 1946 manteve esse dispositivo alterando apenas o número de pessoas: Art. 168. III “As empresas industriais e comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes”.

professores. Além disso, eram poucos os investimentos em termos de escolarização, capacitação e acompanhamento do trabalho pedagógico; as taxas de evasão eram altas; os prédios escolares precários e as escolas só ofereciam as três primeiras séries do Ensino Fundamental (ROCHA, 2014, p. 16).

Em estudo sobre a escola rural no Brasil, no contexto do projeto de expansão dos valores ligados ao espaço urbano e ao processo de industrialização, metade do séc. XX, Andrade (2014, p. 95) afirma que a preocupação do Estado com a educação da população rural iniciou a partir dos anos 1930. Porém, somente a partir de 1945 é que a ampliação da educação da população rural “se apresentou, tanto como forma de disseminação dos valores e comportamentos emanados do meio urbano, quanto como mecanismo de fixação⁴¹ dos homens e mulheres do campo em seu lugar de origem”. Segundo o autor, em 1947 o presidente da república, General Eurico Dutra, encarregou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de colocar em prática um amplo programa de construção de escolas rurais e de simultânea formação dos quadros docentes a elas destinados.

Em 1949 o INEP divulgou a preocupação com a necessidade de aperfeiçoamento da educação rural no país destacando os inúmeros problemas existentes neste meio como o transporte, a habitação, a assistência médico-social, os recursos de educação e condições gerais de trabalho, comparando-os com as melhorias do ensino nas cidades. As soluções apresentadas pelo INEP indicam que a educação rural é vista como “um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano” (ALMEIDA, 2009, p.287). O documento indica, também, a necessidade de construções de escolas rurais com instalações apropriadas, a difusão de Escolas Normais Rurais e a promoção de cursos de aperfeiçoamento para os professores rurais como condição para a melhoria do ensino rural. No entanto, Almeida (2009, p.207) destaca que as interferências e ações do Estado foram insuficientes e não atenderam o conjunto das necessidades do meio rural.

Após a constituição de 1934, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, 4024 de 20 de dezembro de 1961(LDBEN), em seu capítulo 2, Art. 32 determinou que os proprietários rurais que não pudessem manter escolas primárias para as crianças residentes em

⁴¹ No relatório final de pesquisa realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais com a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste sobre o ensino de 1º grau da zona rural da área mineira da SUDENE, consta que a população distingue os dois modos de vida, o urbano e o rural. Ao situar na escola o meio para alcançar níveis melhores de vida, a população reinterpreta o sentido da escolarização, adaptando-o ao seu esquema de necessidades vitais, onde a migração para o centro urbano é o melhor dos dois mundos (Minas Gerais, 1977, p. 123).

suas glebas deveriam facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Na década de 1970, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 5692/71⁴² previa em seu Art. 11, § 2º que, na zona rural o estabelecimento poderia organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela autoridade de ensino. No entanto, apesar dessa flexibilização do calendário e tempo escolar, as escolas rurais continuaram a receber projetos experimentais como o Promunicípio;⁴³ o Programa Nacional de ações Sócio Educativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC)⁴⁴ e o Programa de Expansão e Melhoria do ensino Rural (EDURURAL)⁴⁵, formação profissional, saúde e assistência social – que se destinam a atender às necessidades básicas dos grupos pobres rurais. O EDURURAL, desenvolvido nos Estados do Nordeste buscou oferecer subsídios para acompanhamento da qualidade da escolarização oferecida às crianças através dos conteúdos escolares, dos métodos empregados, dos recursos materiais e didáticos, do preparo do professor e de suas condições de trabalho, da estrutura e funcionamento da escola (BARRETO, 1983, p. 23).

Em Minas Gerais, a Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff⁴⁶, a partir dos dados sobre o baixo índice de promoção das escolas rurais e do impacto desses resultados

⁴² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 alterou a organização do ensino. O que era denominado primário e ginásio passou a ser Ensino de 1º grau, organizados da 1ª a 8ª séries, para crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. O ensino de 2º grau, destinado a formação integral do estudante poderia ter 3 ou 4 anos de duração e visava preparar o adolescente para a formação técnica profissional.

⁴³ Azevedo (Apud: LEITE: 2002) destaca o Promunicípio que subsidiava os órgãos municipais de ensino, mas exigiram deles uma organização mais apurada do processo destacando o cadastramento das escolas, alunos e professores bem como acompanhamento e distribuição da merenda escolar e diagnóstico da escolaridade nas comunidades rurais.

⁴⁴ O PRONASEC criado em 1980 teve como objetivos a) "Promover a atuação integrada dos órgãos de Educação e Cultura, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, Estados, municípios e setor privado, para o desenvolvimento de ações que beneficiem diretamente as populações carentes rurais"; b) "Integrar a ação dos órgãos do setor Educação e Cultura com os programas no campo social - em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidade, habitação, formação profissional, saúde e assistência social - que se destinam a atender às necessidades básicas dos grupos pobres rurais" (GERMANO, 1996, p.2).

⁴⁵ O EDURURAL, desenvolvido nos Estados do Nordeste buscou oferecer subsídios para acompanhamento da qualidade da escolarização oferecida às crianças através dos conteúdos escolares, dos métodos empregados, dos recursos materiais e didáticos, do preparo do professor e de suas condições de trabalho, da estrutura e funcionamento da escola (GERMANO, 1996, p.3).

⁴⁶ Helena Antipoff, psicóloga, nasceu em Grodno na Rússia (1892-1974) e chegou ao Brasil em 1929 a convite do Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, no governo de Antônio Carlos de Andrada, para organizar o laboratório de psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Em 1949 a convite do Governador Milton Campos e do Secretário de Educação Abgar Renault começa a fazer pesquisas sobre o ensino rural. Instala-se na Fazenda do Rosário, município de Ibirité e ali inicia a Sociedade Pestalozzi, em regime de internato e o Instituto Superior de Educação Rural (ISER), que em 1970 foi transformado em Fundação (FEER). Helena Antipoff via no campo soluções práticas para o problema das populações rurais. Para ela "o campo favorece o desabrochar físico e moral da juventude estudantil. A vida sem agitação e menos sistematizada que na cidade e a disponibilidade de recursos naturais deveriam ser aproveitados para levar os jovens a exercitar sua inteligência prática e sua iniciativa, a desenvolver suas habilidades manuais e as práticas criadoras na promoção construtora de valores reais". Recomendava os internatos rurais de Escolas Normais e de

no Sistema de Ensino, realizou em 1974 um seminário⁴⁷ sobre a escola unitária ou unidocente. O evento contou com representantes da Secretaria de Estado da Educação, Delegacias Regionais de Ensino, representantes dos sistemas municipais de ensino e de órgãos ligados ao ensino nas áreas rurais. O seminário se propôs a oferecer subsídios na busca de soluções para atenuar as deficiências das escolas a partir de estudos sobre currículo, organização e funcionamento da escola unitária. A justificativa apresentada pela coordenação do evento considerou que os objetivos da educação são os mesmos para todo cidadão brasileiro; que as possibilidades de aprendizagem da criança que vive em áreas rurais não diferem daquela que vive na área urbana e que os planos e programas devem ser do mesmo nível cultural, porém adaptados.

Mesmo reconhecendo as fragilidades e dificuldades do trabalho nas escolas unitárias o discurso veiculado no seminário é de que o professor é o responsável pelo bom funcionamento da escola. Cabe a ele ser o “guia, orientador e líder”. Para isso é necessário que tenha boas atitudes, bons hábitos e que seja um bom professor.

Em 1982, o governo federal, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985 (PSECD)⁴⁸ apresentou como primeira linha⁴⁹ programática, a educação no meio rural, por ser esta o “foco mais acentuado de pobreza no país” e apresentar as “menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio”(BRASIL, 1982, p.17).

Mesmo tendo como prioridade a educação no meio rural, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) declara a dificuldade de universalizar o ensino de 1º grau por considerar que o ensino formal “contem rigidez normativas que violentam o ambiente próprio da vida rural”. Neste sentido, propôs planos curriculares adequados ao ensino rural, à descentralização dos programas e a efetiva participação da clientela para que se pudesse evitar uma oferta educacional estranha ao meio ambiente rural ou deturpadora das suas características. Reconhece as precárias condições de ensino rural, a escassez de material didático e instrucionais e a presença excessiva de professores leigos como problemas a serem

Centros Rurais de treinamento de professores. Além do trabalho com as escolas rurais dedicou seus estudos ao problema da infância desvalida, para o excepcional, para as práticas artesanais e os bem dotados (BARRETO, Elisa. Apostila FEER, 1975, p. 04) (Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros).

⁴⁷ Fundação Estadual de Educação Rural “Helena Antipoff”, Seminário sobre a escola unitária (apostila), Fazenda do Rosário, Ibitiré. M.G. 1975 (Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros).

⁴⁸ BRASIL. Ministério da educação e Cultura. Secretaria Geral. *III Plano Setorial de educação, Cultura e Desporto: 1980/1985*. Brasília, 1982 p.17.

⁴⁹ A segunda linha programática é a educação nas periferias urbanas, definidas estas como as áreas de concentração da população urbana mais carente.

enfrentados. Como estratégias para as questões abordadas destaca a importância de uma política “concebida e realizada a partir dos problemas das comunidades e com sua participação.” Para isso propõe, para todas as regiões do país a flexibilidade das programações, tanto em termos de “respeitar o calendário agrícola, as épocas de safra, a elaboração de currículos que sejam expressão viva do modo de vida rural e de produção de material escolar adequados às características culturais das comunidades e regiões” (BRASIL, 1982, p. 17-31).

Ao abordar as estratégias específicas para as regiões do Brasil o III PSECD destaca para a região Sudeste a melhoria da qualidade do ensino de 1º grau, a partir de alternativas de educação não formal com apoio às experiências comunitárias e a uma supervisão educacional mais eficiente. Destaca, também, a reativação dos colégios agrícolas para a formação de técnicos e a municipalização do ensino como parte da política de descentralização. Para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste as estratégias referem-se principalmente a *expansão das oportunidades educacionais*, pela oferta das quatro séries do 1º grau tanto para as crianças como para os adultos. Para o Sul, as estratégias não estavam voltadas para a expansão das oportunidades educacionais, mas sim para a qualidade do ensino.

Ao se referir ao financiamento do ensino, o III PSECD sugere novas possibilidades de financiamento e integração a outras instâncias federais e regionais, públicas e particulares, que possam assumir gastos com educação, cultura e desporto (BRASIL, 1982, p. 38).

Após o III PSECD, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo ⁵⁰, independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Este dispositivo possibilitou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) no título Educação Básica o tratamento da educação rural tendo como referência o direito à igualdade e o respeito às diferenças.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente.

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

⁵⁰De acordo com Cury (2007, p.575) o direito público subjetivo significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório possui mecanismos jurídicos para fazer valer esse direito. Em sua definição “Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode cumprir um dever cuja efetivação apoia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania”.

Esse artigo da LDB, diferente das legislações anteriores, permite a criação de medidas de adequação da escola à vida da população rural bem como de políticas públicas voltadas para as especificidades dessas escolas o que fortalece as propostas para uma educação do campo.

A educação do campo tem sido uma conquista dos movimentos sociais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Sem Terra (MST) e dos trabalhadores da educação pública no Brasil, tendo como referência legal a constituição de 1988 e a LDBN 9.394/96 que determina em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

A educação do campo pode ser realizada por meio de diferentes iniciativas como a educação formal e a educação não formal. A educação formal abrange o processo de escolarização da população na educação básica e superior oferecidos pelos sistemas de ensino públicos ou privados. A educação não formal abrange as ações desenvolvidas pelas Organizações não Governamentais (ONGs), entidades da sociedade civil, movimentos sociais, pastorais e sindicatos.

Nas orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a identidade da escola do campo não se refere “apenas a um espaço geográfico, mas vinculada aos povos do campo, sejam os que vivem no meio rural, sejam os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do Brasil” como os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. Essa diversidade exige que a escola do campo invista em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade de vida dos que vivem e sobrevivem no e do campo (BRASIL, 2004, p. 35).

A educação do campo tem como princípios pedagógicos o papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; o lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; a educação como

estratégia para o desenvolvimento sustentável e a autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (BRASIL, 2004, p. 39).

Visando enfrentar o problema do grau de formação dos professores das escolas rurais em relação aos professores das escolas urbanas o governo federal tem também como meta para a Educação do campo o Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo. A proposta visa à construção de uma política nacional de formação, que contemple um sistema nacional articulado e integrado de formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo. O plano tem como Objetivo geral estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo. Como objetivos específicos, apresenta os seguintes:

Promover a valorização dos profissionais que atuam na Educação do Campo;
Financiar ações de formação inicial e continuada de profissionais da Educação do Campo;
Estimular parcerias entre poder público, universidades e organizações sociais para a formação inicial e continuada de profissionais de Educação do Campo;
Promover convênios com as universidades públicas para a realização de cursos de formação continuada para profissionais de Educação do Campo (BRASIL, 2007, p. 35).

Faz parte do plano nacional de formação de profissionais da educação do campo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); o Programa Saberes da Terra, o Programa de apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) e o Programa Escola da Terra. O Pronera, criado por meio da Portaria nº 10/98, propõe e apoia projetos que visam ampliar os níveis de escolarização dos trabalhadores rurais assentados (cursos de educação básica; técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. Também capacita educadores para atuar nos assentamentos e coordenadores locais multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias; o Programa Saberes da Terra tem como objetivo elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao Ensino Fundamental, integrada à qualificação social e profissional; o Procampo tem como à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Também ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Procampo possui organização curricular

cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. O Programa Escola da Terra caracteriza-se por promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas. Também oferece recursos como livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2015).

Em estudo sobre as conquistas e desafios da educação do Campo Molina e Freitas (2011, p. 17) relacionam como conquistas “a obtenção de marcos legais e de programas educacionais destinados a esses sujeitos, inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e articulação entre os diferentes movimentos sociais e instituições que lutam pela Educação do Campo”. Como desafios para que a escola atue de acordo com os princípios do movimento destacam:

A necessidade de formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; e, vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos (MOLINA, FREITAS, 2011, p. 17).

As principais dificuldades porque passam a educação do campo tem sido identificadas pelo INEP como:

Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural (BRASIL, 2007, p. 18).

Ou seja, a essência do que é proposto para uma escola do campo caminha a passos lentos. As escolas ainda não apresentam modificações organizacionais, filosóficas e pedagógicas diferentes dos modelos das escolas rurais das décadas passadas.

A Escola Rural em Montes Claros

Na área rural do município de Montes Claros, as primeiras escolas foram criadas a partir do Decreto nº 8. 266⁵¹, de 18 de fevereiro de 1928, na administração de Dr. Alfredo de Souza Coutinho (1928 a 1932) com sete Escolas Rurais Mistas localizadas nos povoados de campo Grande, Pinheiro, Mato Verde da Serra dos Fonseca, São Geraldo, Vieira, Estação de Antônio Olinto, Rebentão dos Ferros e Retiro. No dia 02 de janeiro de 1933, pelo Art. 1º do decreto nº 82, o prefeito interino do município, Cel. João Martins da Silva Maia (1932 a 1933) suprimiu todas as escolas municipais existentes e solicitou que os professores aguardassem, sem qualquer ônus para os cofres municipais, até que o Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais se posicionasse sobre proposta enviada pela prefeitura para a reestruturação das escolas pelo Governo do Estado (VIANA, 1962).

Em 1948, na administração do prefeito Alfeu Gonçalves de Quadros (1942 a 1947 e 1947 a 1950), existiam no município 24 escolas⁵² rurais com 53 professores, alguns diretores e inspetores. A criação dessas escolas e indicação dos professores se dava por ingerência política, e também, por solicitação dos proprietários das fazendas ao poder legislativo, que intermediavam as reivindicações como atesta carta de próprio punho de uma senhora proprietária de uma fazenda próxima à cidade,

Clarinha, 24 de março de 1948.

Exmo.Sr. Dr. Pedro Santos

Vereador da Câmara Municipal de Montes Claros. O motivo de minha carta é fazer chegar a V. Excia. um apêlo. Proprietária e residente da fazenda Clarinha, distrito de Juramento, acompanhando de perto, o abandono em que se encontram as creanças residentes nas vizinhanças de minha fazenda, sinto que é meu dever levar aos poderes municipais conhecimento do número de creanças em idade escolar e, ao mesmo tempo, suplicar a criação de uma escola naquele local. Já fiz este pedido ao Sr. Prefeito Municipal que nos

⁵¹ Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros.

⁵² Escolas rurais em 1948: Escola Governador Valadares; Escola Celestino Soares; Escola Domingos Ribeiro; Escola Prefeito Saraiva; Escola Prefeito Teixeira de Carvalho; Escola Cel. Costa; Escola Corrêa Machado; Escola Desembargador Veloso; Escola Honorato Alves; Escola Justino Câmara; Escola Dom João Pimenta; Escola Catão Prates; Escola Exequiel Teixeira; Escola Cel. Prates; Escola Conego Chaves; Escola Pedro Veloso; Escola Camilo Prates; Escola Capitão José Joaquim; Escola Antônio Campanha; Escola Cesário Prates; Escola Francisco Sá; Escola Gregório Veloso; Escola José Pinheiro Neves; Escola Padre Augusto.

afirmou ser tal caso da alçada da Câmara Municipal e pelo intermédio de V. Excia levo aos seus dignos pares o meu pedido. O número de creanças até agora apresentado é de 64 e eu me comprometo a construir o prédio para o seu funcionamento. Sugiro para a escola o nome do padre Rafael Gomes, filho ilustre desta terra, já falecido, e indico o nome de minha filha para como professora dirigi-la. Esperando que este meu anseio encontrará da parte da Câmara Municipal a melhor acolhida e da sua, um apoio decidido, Atenciosamente,⁵³

No livro de Prestação de Contas da Prefeitura Municipal⁵⁴ consta que com arrecadação de CR\$ 1. 716.197,10 foram gastos, naquele ano (1948) com a educação pública (Ensino Primário, Secundário e Complementar) o valor de CR\$303.896,40,⁵⁵ o que equivale a 17,70% da receita. Deste total, CR\$238.624,80 foram utilizados para pagamento dos salários dos professores; CR\$ 6.600,00 para pagamento dos Diretores de escolas rurais; CR\$9.810,00 com aluguel de prédios escolares; CR\$ 21.480,00 com aquisição de mobiliário escolar como carteiras, quadros, mesas e cadeiras; CR\$6.981,60 com material didático; CR\$18.000,00 com contribuição para a biblioteca pública e CR\$ 2.400,00 com viagens de inspeção.

O quadro de docentes era formado por 10 professores de 1ª classe (Normalista), com salário de CR\$ 800,00; 33 de 2ª classe (curso de suficiência), com salário de CR\$ 700,00 e 10 de 3ª classe (4ª série primária) com salário de CR\$600,00 enquanto o salário mínimo vigente em Minas Gerais era de CR\$270,00. Somava-se a estes valores adicionais de 10 ou 20% conforme artigo 148⁵⁶ da Constituição Estadual de 1947 que criou o adicional por tempo de serviço. Observa-se que, neste ano, o salário dos professores era atrativo, mesmo para os sem habilitação.

Em 1952 também foi incluído no gasto geral da Prefeitura com a educação, o pagamento de subvenções, contribuições e auxílios a escolas privadas e estaduais no valor de Cr\$76 000,00⁵⁷. Neste período, a contratação dos docentes para as escolas municipais, mesmo que possuindo alguns critérios, continuava sob a ingerência de políticos e também de

⁵³ Fonte: Arquivo Público- Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros.

⁵⁴ Prestação de Contas da Prefeitura Municipal de Montes Claros, 1948. (Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros).

⁵⁵ Desse total (CR\$303.896, 40) R\$ 8 871,00 foram repassados pela Secretaria de Estado e dos Negócios e da Educação para o município. No documento não foi possível identificar se a verba tinha destinação específica.

⁵⁶ Título XII. Dos Funcionários Públicos. Art. 148-Cada período de cinco anos de efetivo exercício, no magistério estadual ou municipal, dará direito ao funcionário a adicionais de dez por cento sobre seus vencimentos, os quais a este se incorporarão para efeito de aposentadoria (Constituição Estadual de Minas Gerais, 1947).

⁵⁷ Instituto Norte Mineiro de educação (CR\$10.000,00); Colégio Diocesano Nossa Senhora Aparecida (CR\$10.000,00); Colégio Imaculada Conceição (CR\$10.000,00); escola Apostólica São Norberto (CR\$10.000,00); Caixa Escolar do Grupo Carlos Versiani (CR\$12.000,00); Caixa Escolar do Grupo Gonçalves Chaves (CR\$12.000,00); Caixa Escolar das Escolas Reunidas Francisco Sá (CR\$12.000,00).

fazendeiros que cediam espaço para construção das escolas como pode ser comprovado no Projeto de lei de 1951.

Das Professoras;

Art. 8º- As professoras serão contratadas ou nomeadas segundo a seguinte ordem de preferência; normalista, professora com diploma de Escola Rural, professora com diploma de regente de classe e professora com curso de suficiência.

§1º- O aproveitamento da professora com curso de suficiência, obedecerá a ordem de classificação, nos exames feitos, e, no caso da professora classificada não aceitar o cargo para a escola a que foi destinada será chamada a seguinte classificada.

§2º- O Poder Público Municipal estudará a maneira de melhor premiar as professoras que mais se sobressaírem, em dedicação, assiduidade, eficiência e zelo.

§3º- Quando a frequência de alunos excederem de 50 (cinquenta) poderá a mesma professora lecionar em segundo turno, de acordo com entendimentos com as autoridades municipais (PROJETO DE LEI DA CÂMARA MUNICIPAL DE MONTES CLAROS, nº 64/ 1951).

Este documento, embora apresente alguns critérios para a contratação dos professores indica, também, que haveria um provável acordo salarial com as autoridades do município, como registrado no último parágrafo do artigo.

Em 1951 o município já contava com 37 escolas, todas com turmas multisseriadas e com elevado número de alunos como registrado no caderno de matrículas da escola Rural Antônio Figueiredo. Nele constam 62 alunos, da 1ª a 4ª série, com uma única professora e a escola com o menor número de alunos, Escola Tomaz Gouveia, com 39 matrículas e também uma única professora⁵⁸. Em outro diário de classe da E. M. Antônio Gonçalves Figueira, do ano de 1965, consta a matrícula de 78 alunos em uma única turma, sendo 32 da 1ª série, 23 da 2ª série e 21 da 3ª série.

Apesar do aumento do número de escolas e matrículas, o investimento na educação em 1952 foi proporcionalmente menor que o ano de 1948, conforme dados do relatório de prestação de contas da prefeitura. Neste ano, o gasto com a educação pública foi reduzido para 8.92% (CR\$574.896,30) da receita do município que foi de CR\$ CR\$ 6.439.209,10.

Havia neste ano 12 professores de 1ª classe; 33 de 2ª classe e 44 de 3ª classe com o mesmo salário de 1948, o que indica o início da desvalorização da profissão pelo poder público e da perda salarial dos docentes, pois em 1952 o salário mínimo de Minas Gerais era de CR\$900,00. Além dos gastos com reparos, aluguel de prédios escolares, móveis e utensílios, também estão incluídos no gasto geral com a educação o pagamento de

⁵⁸Caderno de Matrículas Escolas Rurais 1959. Arquivo Público da Câmara Municipal.

subvenções, contribuições e auxílios a escolas privadas e estaduais no valor de Cr\$76 000,00 mensais⁵⁹.

No ano de 1962, o número de professores nas escolas rurais chegou a 105, e em 1963, na gestão do prefeito Dr. Pedro Santos (PR. 1963-1966 e 1971-1972) este número foi reduzido para 90⁶⁰, o que indica redução no número de turmas já que a maioria era unidocente e multisseriada. Essa redução de turmas está relacionada à migração do camponês para a área urbana que, desde a década de 1950, vinha sendo atraído com o aumento das atividades produtivas na cidade (indústria, comércio e serviços) e em especial, com a ligação ferroviária da Central do Brasil com o leste brasileiro e com a instalação da SUDENE.

Em 1963, o município contava com 56 escolas rurais e com 90 professores para 3.795 alunos sendo 2.483 da 1ª série; 759 da 2ª série; 540 da 3ª série e apenas 13 da 4ª série. Dos alunos matriculados na 1ª série, 60% foram reprovados e 282 evadiram. A justificativa apresentada pelo Serviço de Inspeção para o elevado índice de repetência na 1ª série está baseada no critério de promoção que previa, primeiramente, prova de leitura oral. Somente os alunos que apresentassem leitura fluente é que eram submetidos à prova escrita. No entanto, os índices de reprovação na 2ª e 3ª séries também são assustadores o que não condiz com a justificativa apresentada já que pelos critérios apresentados pelos inspetores eles já sabiam ler e escrever.

Tabela 5 - Resultado Final das Escolas Rurais de Montes Claros, 1963

Série	Nº de alunos	Promovidos	Reprovados	Nº de evadidos
1ª	2.483	40%	60%	282
2ª	759	18%	82%	79
3ª	540	21%	79%	50
4ª	13	100%		00
	3.795			411

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

Apesar de o município ser atendido pela campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE) desde 1959, as escolas não possuíam serviçais para o preparo da merenda. Em ofício⁶¹ encaminhado ao Presidente da Câmara, Wanderlino Arruda, em 1966, o então

⁵⁹ Instituto Norte Mineiro de educação (CR\$10.000,00); Colégio Diocesano Nossa Senhora Aparecida (CR\$10.000,00); Colégio Imaculada Conceição (CR\$10.000,00); escola Apostólica São Norberto (CR\$10.000,00); Caixa Escolar do Grupo Carlos Versiani (CR\$12.000,00); Caixa Escolar do Grupo Gonçalves Chaves (CR\$12.000,00); Caixa Escolar das Escolas Reunidas Francisco Sá (CR\$12.000,00).

⁶⁰ Quadro demonstrativo de prestação de contas 1962 e 1964. Arquivo Público da Câmara Municipal.

⁶¹ Ofício nº 060 de 22/06/1966 dirigido pelo Prefeito de Montes Claros Pedro Santos ao Presidente da Câmara Municipal (Arquivo público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros).

Prefeito, Pedro Santos, solicita aprovação de projeto que previa contratação de serviçais para todas as escolas municipais. Em seu discurso, a alimentação escolar tem o objetivo de “completar a alimentação dos alunos, especialmente os menos favorecidos economicamente e educá-los dentro de um programa social e higiênico”, pois “nenhuma professora consegue encher o espírito de uma criança de estômago vazio”. Outro argumento utilizado pelo prefeito foi o aumento da frequência escolar que antes era de 40 e 50 % passando para 80 e 90%. O projeto foi aprovado pela Câmara com 90 cargos de serventes com vencimentos anuais de CR\$ 300 000,00 cada. No entanto, tudo indica que, os cargos não foram destinados às escolas rurais já que a maioria não possuía serviçais.

No período de 1959 a 1967, o município assinou convênio com o Estado tendo como amparo legal o Decreto nº 5.528 de 4 de fevereiro de 1959, que organizou o ensino primário em zonas rurais em regime de convênio com os municípios. Neste cabia ao Estado à designação e pagamento dos professores e ao município manter em bom estado de conservação todos os prédios escolares, estaduais ou municipais da zona rural, e seu respectivo equipamento e material didático.

Em 1967, o governo estadual, apesar de ter designado os professores para as escolas rurais de Montes Claros, não renovou o convênio com o município deixando os docentes sem salários ao longo de todo o ano. Este fato fez com que o Prefeito Antônio Lafetá Rebello buscasse recursos no próprio município, como consta na mensagem enviada pelo prefeito ao presidente da Câmara Municipal em 07 de março de 1968 em que solicita autorização do legislativo para conceder gratificação aos professores.

No decurso do ano letivo as exigências para assinatura do Convênio se avolumaram, tendo a Prefeitura Municipal cumprido sempre com a sua parte, mesmo com sacrifício de grande porte.

Fomos surpreendidos, entretanto, após os esforços realizados com a não assinatura do Convênio. Realizamos o que cabia ao Município. Torna-se evidente que não podemos nos responsabilizar pelo que não era de nossa competência. Acreditamos que de maneira lamentável, o trabalho de uma sacrificada classe, não definida por lei municipal, encontra-se em vias de não receber a remuneração devida. Procuramos com o presente projeto lei oferecer uma compensação mínima pelo esforço dispendido.

Sabemos ser uma gratificação insignificante se comparada com a magnitude do trabalho realizado através de abnegação e sacrifício das professoras rurais⁶².

O valor solicitado pelo prefeito para o pagamento dos professores das escolas rurais que exerceram a função de regente de classe em 1967 era de NCR 15,00 por mês, o que

⁶² Arquivo público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

correspondia a 14,8% do salário mínimo do Estado de Minas Gerais que, naquele ano, era de NCR\$ 101,25. O projeto foi aprovado em 27/03/1968 e concedido um crédito especial para a prefeitura no valor de NCR\$ 22.000,00 para o pagamento. Esses dados indicam que a situação econômica do município não era a mais promissora, o que exigiu esforços para a manutenção das escolas rurais.

No mesmo convênio o município se comprometeu, também, a enviar anualmente aos Inspectores Regionais os quadros de classes das escolas rurais, em que a professora informaria o número de matrículas; frequência dos alunos; horário de funcionamento; dados profissionais (formação, tempo de serviço, situação funcional) e a apreciação do prédio escolar. Nos quadros de classe⁶³ analisados do ano de 1962, constatamos que das 11 docentes 7 eram leigas, 2 possuíam curso de suficiência e 2 eram normalistas. Possuíam entre 5 a 14 anos de serviço sendo todas contratadas. O horário de funcionamento das turmas era das 7 as 11 e de 12 as 16 h.

A proposta de melhorar a qualidade do ensino rural se fez presente no discurso do dirigente municipal, Antônio Lafetá Rebello, que em 1969⁶⁴ no relatório de prestação de contas encaminhado à Câmara Municipal de Montes Claros vangloriou as ações realizadas na área da educação:

Tendo sido o ensino primário da zona rural completamente reorganizado nos primeiros anos da atual administração, coube ao D.E.C., no ano de 1969, desenvolver um trabalho intenso no sentido de aperfeiçoar o sistema pedagógico, cuidando, paralelamente, da assistência ao aluno, objetivando um aproveitamento melhor da escola.

Em busca do aprimoramento pedagógico este Deptº promoveu nove reuniões mensais aos professores com as supervisoras do P.A.M.P, ocasião em que foram ministradas orientações técnicas, sendo fornecido aos professores, dosagens de matérias, possibilitando o controle destas em aula, oferecendo às crianças do meio rural, um ensino uniforme e racional. [...]. Nas reuniões mensais de professores, verdadeiros seminários educacionais, realizados nos meses letivos, foram analisadas todas as deficiências, falhas e imperfeições que, corrigidas, proporcionaram um aperfeiçoamento gradativo no método de ensino.

O prefeito também relacionou a aprendizagem dos alunos com as condições materiais ao afirmar que a assistência técnica “não é suficiente para produzir os resultados almejados, se não fosse providenciada a assistência aos alunos que além de não possuírem os mais

⁶³ Localizamos apenas onze Quadros de Classe no Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes-da Câmara Municipal de Montes Claros.

⁶⁴ Arquivo público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

elementares materiais didáticos, eram carentes de estímulos e motivação”. Destaca que 90% dos alunos frequentavam as aulas sem livros, sem cadernos e sem lápis, o que fez com que a prefeitura adquirisse 6310 livros didáticos, 5040 cadernos e 5000 lápis.

No discurso do prefeito, a frequência irregular dos alunos é a principal responsável pela repetência. Como solução apresenta a criação de trinta e um Conselhos Escolares cuja principal atribuição é zelar pela frequência regular dos alunos. Em sua análise os conselhos escolares constituídos por pais de alunos são os mais “legítimos agentes para dar solução ao problema”. Os conselhos têm cumprido, “satisfatoriamente, o papel preponderante de colaboradores do ensino, não sendo raros os casos em que surpreendem pela dedicação, interesse, esforço e manifestação de boa vontade.” Os Conselhos Escolares tinham também a competência de zelar pelo cumprimento dos dias letivos; escolher os períodos de férias, para evitar a infrequência dos alunos; assinar o boletim mensal das atividades escolares e manter o prédio da escola em bom estado de conservação e higiene. As atribuições delegadas aos Conselhos, mesmo que tenham contribuído para aproximar a comunidade da escola, demonstram a ausência de investimentos mais significativos na escola rural tanto no aspecto financeiro como administrativo e pedagógico.

Em 1969, os Conselhos Escolares também participaram da construção de prédios escolares (Pedra Preta e Lagoa dos Freitas), e da reconstrução ou ampliação (Três Irmãos, Fazenda Nova Esperança, Vista Alegre, Salto, Santo Inácio e Cedro). Neste ano existiam 72 escolas municipais rurais com 110 professores que recebiam um salário que variava de NCR\$ 50,00 a NCR\$ 70,00 acrescidos de 10 ou 20%, enquanto o salário mínimo vigente no Estado era de NCR\$ 177,60. As escolas eram acompanhadas por dois supervisores pedagógicos que em visitas periódicas analisavam o aspecto pedagógico e avaliavam os alunos.

Neste mesmo ano foram instaladas, em escolas já existentes, dezoito classes noturnas destinadas a alfabetização de jovens e adultos, e em 1970 em todas as escolas. A criação de turmas para alfabetização de jovens e adultos não significou aumento no número de professores nem investimentos correspondentes, mas sim, exploração do trabalho docente:

Este plano pretende instalar classes noturnas em todas as escolas, em bases racionais e econômicas. Aspira aproveitar ao máximo todos os elementos já utilizados pelo sistema escolar: prédios, mobiliário e materiais didáticos que passariam a servir a maior número de pessoas, sendo professor da classe noturna o mesmo da diurna, com aumento de quarenta por cento de seus vencimentos. Isto além de oferecer oportunidade ao professor de ter maior estímulo reduz o custo da classe noturna em 60% relativamente à diurna (Relatório do Prefeito Antônio Lafetá Rebello, 1969).

Além do analfabetismo de jovens e adultos, outro problema comum nas escolas rurais era o elevado número de alunos nas turmas em virtude da repetência e da evasão escolar. No livro de chamada da Escola Municipal Demóstenes Rocket (1966-1968) na 1ª série consta alunos com idade entre 7 e 17 anos, sendo que dos 30 alunos, 18 (60%) eram repetentes. Dentre os repetentes 05 estavam cursando a 1ª série pela 3ª vez, 01 pela 4ª vez e um pela 5ª vez. Os outros 11 estavam na 1ª série pela 2ª vez.

Em Montes Claros só existiam escolas municipais na área rural. As primeiras escolas municipais urbanas foram construídas na década de 1970 são elas: E. M. Afonso Salgado (12/12/1975); E.M. Alcides Carvalho (01/02/1972) e E.M. Dr. Alfredo Coutinho (era rural desde 1932 e foi transferida para a área urbana em 1975).

Até a década de 1980, a maioria das escolas rurais funcionava em locais improvisados como espaços cedidos por fazendeiros, casa dos professores ou prédios alugados e quase sempre sem estrutura. Quando existia o prédio, este tinha apenas uma sala de aula com duas ou três janelas, uma pequena cozinha e na maioria não havia instalações sanitárias. O mobiliário escolar resumia-se em bancos, quadro giz e mesa do professor.



Figura 5 - Professora e alunos (52) da E. M. Demóstenes Rocket em pose, 1967

Fonte: Arquivo Pessoal da Professora Sebastiana Leite Caetano.

Nos documentos pesquisados sobre o convênio⁶⁵ do município com o Estado, aparecem relatos de professores sobre as escolas rurais, elaborados para a Secretaria de

⁶⁵ BRASIL, 1959. Decreto nº 5.528/1959.

Estado de Educação, em que descrevem as condições dos prédios como boas⁶⁶. Possivelmente os professores dissimulavam realidades uma vez que o documento poderia comprometer seu próprio emprego, pois a indicação para o cargo de professor se dava por ingerência política. Essa divergência é confirmada no relatório da Inspetora Terezinha Veloso Barbosa, no ano de 1963, em que destaca que, das 56 salas em funcionamento naquele ano só vinte funcionavam em prédios de condições regulares. Os demais (36) estavam em estado precaríssimos⁶⁷.

A precariedade também afetava o trabalho de Inspeção nas escolas rurais. Neste mesmo relatório consta que, das 56 escolas, apenas 36 haviam sido visitadas e que estas foram realizadas em carros particulares que cobravam a quantia de CR\$60,00 por KM, despesas estas financiadas pelas próprias inspetoras, Terezinha Veloso Barbosa, Maria Inês Silva Alves e Lívia Maria de Oliveira. A desvalorização por parte da prefeitura constituiu-se em um dos entraves para a realização do trabalho de inspetoria. No mesmo relatório, a inspetora reclama da falta de informação sobre o ensino municipal, da falta de espaço físico para o serviço de inspeção que funcionava no Grupo Escolar Dom João Antônio Pimenta e destaca as pessoas que colaboram com o serviço de inspetoria: João Pedro Raimundo Rios, Responsável pelo Serviço Social Rural; Humberto Souto, vereador; alguns fazendeiros e o Diretor e locutor da emissora de rádio ZYD-7 que transmitia, aos domingos, um programa elaborado por elas para os docentes das escolas rurais em virtude da dificuldade de comunicação. As orientações transmitidas pelas inspetoras através da emissora de rádio demonstram a iniciativa e o esforço em atender as demandas e necessidades dos professores.

Apesar da falta de estrutura, a escola era o único espaço público na área rural e atraía políticos e autoridades para suas atividades, como registrado em ata de entrega dos certificados aos alunos do 4º ano da E. M. Demóstenes Rocket em 1969. A solenidade contou com a presença do então prefeito, Antônio Lafetá Rebello (1966-1970 e 1977-1982), do Secretário Municipal de Educação, Júlio Gonçalves Pereira, da Diretora do Departamento de Educação da Prefeitura de Montes Claros e pais dos alunos.

Em outra ata de reunião da E. E. Antônio Olinto, do dia 20 de outubro de 1963, compareceram para a organização da Caixa escolar o vereador Humberto Guimarães Souto⁶⁸, Cel. Coelho, Neco Santa Maria, Dr. Antônio Barbosa e a Inspetora Seccional Maria Bicalho

⁶⁶Ver Anexo A fig. 18.

⁶⁷ Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

⁶⁸Humberto G. Souto, Bacharel em Direito iniciou sua vida política como vereador em Montes Claros em 1962. De 1970 a 1972 foi deputado estadual de Minas Gerais pela Arena. Depois deputado federal por seis mandatos (1974-1995). Durante o governo Collor, foi vice-líder (1990) e depois líder do governo na Câmara dos Deputados (1991-1992). De 1995 a 2004, atuou como ministro do Tribunal de Contas quando se aposentou..

Barbosa. A participação de políticos e autoridades nas atividades das escolas rurais revela que estas serviam de espaço para divulgação e promoção de suas ideias e da política vigente.

Nos últimos anos da década de 1960 e ao longo da década de 1970, quarenta prédios escolares foram construídos na área rural e quarenta e quatro continuaram funcionando em espaços cedidos ou alugados.



Figura 6 - Grupo de alunos, professora e representante da Prefeitura de Montes Claros. Década de 1960

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros.

No relatório⁶⁹ apresentado pelo prefeito Moacir Lopes (ARENA) à câmara municipal relativo ao exercício de 1973 consta que a prefeitura “procurou atender à demanda consistente na modernidade, dotando-se vários educandários de novas e confortáveis instalações” o que foi possível através de convênios com o MEC (10 prédios escolares), e com a Federação dos Trabalhadores do Estado de Minas Gerais (FETAEMG) para a aquisição de carteiras. Outros dois prédios foram construídos com recursos do município (Nova esperança e Riachinho). Além dos prédios, consta no relatório convênio com o MOBREAL para atendimento de 6000 alunos; com o Conselho Nacional de Alimentação Escolar (C.N.A.E.) para assistência a 108 escolas municipais e 55 estaduais, num total de 28.843 alunos; distribuição de 3000 livros

⁶⁹ Relatório Prestação de Contas da Prefeitura de Montes Claros. Prefeito: Moacir Lopes, 1973. Secretária Municipal de Educação: América Eleutério Nogueira (Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros).

para as 1^as séries, 1500 para as 2^as séries, 1000 para as 3^a séries e 400 para as 4^a séries além de cadernos e lápis.

A diferença no número de livros distribuídos para os alunos da 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries confirma o elevado índice de repetência e evasão nas escolas rurais das décadas de 1960 a 1980.

A desvalorização do salário do professor fica mais evidente em 1970 quando a diferença entre o salário do professor rural habilitado para o leigo chegou a 59,8%. Os professores eram classificados em: Classe A- professores sem curso de formação regular (NCR\$ 94,60); Classe B - professores com 1º ciclo normal ou cursando a 3ª série do curso normal (NCR\$ 130,00) e Classe C - professores com curso de formação regular (NCR\$ 157,80)⁷⁰. Mesmo os professores habilitados com curso Normal recebiam menos que um salário mínimo que, naquele ano em Minas Gerais, era de NCR\$177,70.

No período pesquisado, as atividades desenvolvidas pelo Órgão Municipal de Educação, que era rede de ensino⁷¹, eram subordinadas e inspecionadas pela equipe técnica da 12ª Delegacia Regional de Ensino (DRE) que visitava as escolas, rurais e urbanas, e orientava os gestores e técnicos da rede municipal sobre os aspectos legais, administrativos e pedagógicos. No relatório do prefeito Antônio Lafetá Rebello dirigido à Câmara Municipal no ano de 1969, o prefeito destaca:

Em Montes Claros tem sido perfeito o entrosamento entre os responsáveis pelo ensino primário: Delegacia de Ensino Primário, Inspetoria de ensino primário, Campanha Nacional de Merenda Escolar, Programa do Aperfeiçoamento do Magistério Primário e Departamento de Educação e Cultura da prefeitura municipal. Exercem estes organismos suas atividades em campos diferentes, mas estão sempre solidários em se tratando de problemas do ensino. Essa solidariedade, constante e benéfica, sustenta-se no fato de todas as entidades dedicarem ao trabalho, com os mais puros propósitos, num ambiente sadio, que se sublima na disposição firme de cada um colaborar com o outro na solução adequada de suas dificuldades (MONTES CLAROS, 1969).

Em ata⁷² do dia 17/04/1977, assinado por Ivete Neves ladeia Costa, auxiliar técnico da 12ª D.R.E. da Equipe Regional de Assistência Técnica aos Municípios (ERATEM) e Jaci

⁷⁰ Lei que modifica os níveis de vencimentos das professoras primárias contratadas pela Prefeitura Municipal. Aprovado em 21 de maio de 1970 (Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros).

⁷¹ Em 2007, com a Lei 3.885 de 20 de dezembro o município deixou de ser rede de ensino e passou a ser sistema de ensino o que lhe dá mais autonomia e amplia as possibilidades de maior participação social nas decisões políticas, administrativas e pedagógicas.

⁷² Livro de termo de visita (1976-1979) da Secretaria Municipal de Educação (Arquivo da Secretaria Municipal de Educação).

Dias Silva, técnica Pedagógica do PROMUNICÍPIO consta o preenchimento da “Ficha de Observação do Funcionamento do Órgão Municipal de Educação”. Esta relação também é confirmada em ata⁷³ de reunião de professores municipais realizada no dia 29 de abril de 1982, em que consta que “a reunião contou mais uma vez com a dedicada colaboração da 12ª D.R.E. sob a responsabilidade da Sra. Maria do Carmo Souza Dias e Marlene Antunes Alves na orientação dos temas: composição e preservação dos valores morais” (1982, p. 11).



Figura 7 - Professora e alunas do Curso de Formação de Professores Leigos das escolas rurais do Norte de Minas Gerais, realizado na Escola Estadual Professor Plínio Ribeiro “Escola Normal”. Programa do Aperfeiçoamento do Magistério Primário (Janeiro, 1968)

Fonte: Arquivo particular da família Eleutério Nogueira.

Em outro termo de visita, datado de 20 de abril de 1979, a técnica da ERATEM, Maria Regina Silveira, relata vários problemas detectados na rede municipal de ensino como a ausência de Regimento Escolar até material de consumo básico. A visita da técnica teve como objetivo manter entendimento com o então Prefeito Antônio Lafetá Rebelo (1967-1970 e 1977-1982) e técnicos do Órgão Municipal de Educação para as seguintes providências: agilizar a organização do regimento e currículo para as escolas municipais bem como sua aprovação; dotar as escolas de água filtrada, sanitários e mobiliários suficientes; adequar a

⁷³ Livro de ata das reuniões da rede de Ensino Municipal. 1980-1982. (Arquivo da Secretaria Municipal de Educação).

rede física, fazendo os reparos necessários, ampliando e /ou construindo salas de aula a proporção de 01m² por aluno; oferecer aos professores oportunidade de se habilitarem e/ou se aperfeiçoarem , objetivando a melhoria do ensino na rede municipal; verificar a possibilidade de se conseguir material didático suficiente e adequado para as crianças e adequar o horário de funcionamento da E. M. Roque Pimenta em época de chuva e calor. No mesmo documento, a técnica da Delegacia de Ensino relata que foi solicitada pelos técnicos do Órgão Municipal de Educação para apreciar o planejamento das atividades a serem realizadas com os professores e alunos das escolas municipais, o que confirma o grau de dependência destes para com os técnicos da Delegacia Regional de Ensino.

Também é possível inferir que o Estado repassava verbas para reparos dos prédios, pois consta no documento a solicitação da técnica da 12ª DRE de uma listagem das escolas que foram danificadas pelas chuvas.

Neste período (1977 a 1982), o Secretário Municipal de Educação era Antônio Teixeira de Carvalho Abreu e Silva e a Diretora da Divisão de Ensino Cleonice Alves Proença⁷⁴ que já havia exercido o cargo de Delegada de Ensino (1968- 1971) em Montes Claros e coordenado o Serviço de Aperfeiçoamento do Ensino e do Magistério na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais em Belo Horizonte. Essa relação da Diretora da Divisão de Ensino com a Secretaria Estadual de Educação contribuiu para o desenvolvimento de programas e ações da Secretaria Municipal de Educação para a realização de cursos de formação de professores em parceria com o Estado conforme já descrito.

A infrequência e falta de assiduidade dos professores das escolas rurais também aparece nos documentos analisados. No relatório do serviço de Inspeção de 1963⁷⁵ consta “a dificuldade em fazer o professor compreender a sua responsabilidade perante a escola, sendo

⁷⁴Cleonice Alves Proença (1917-2016) foi professora na EJA; orientadora escolar; diretora e professora no Curso Normal. No ano 1953 foi convidada por Helena Antipoff para trabalhar nos Cursos Intensivos para professores rurais que formavam professoras da zona rural para o trabalho com adultos. No ano de 1955 mudou-se para Belo Horizonte para trabalhar na Secretaria de Educação quando fez o primeiro curso para Inspetoras Seccionais, dirigido por Helena Antipoff. Ainda na Secretaria de 1955 a 1967 foi chefe da Comissão de Educação na Área Mineira do Polígono das Secas (CEPOL). Em 1967 ganhou uma bolsa de estudos de um mês em Evanston, no Estado de Illinois, nos Estados Unidos e outra de mais um mês no estado da Pensilvânia. Voltou ao Brasil e trabalhou de 1968 a 1971 na Delegacia regional de Ensino em Montes Claros. Em 1972 retornou para Belo Horizonte para chefiar o Serviço de Aperfeiçoamento do Ensino e do Magistério na Secretaria de Educação de Minas Gerais. De 1973 a 1974 voltou a chefiar a CEPOL em Montes Claros. De 1975 a 1976 foi Secretária de Educação, Cultura e Desporto da Prefeitura de Montes Claros. De 1977 a 1982 continuou na prefeitura como Diretora da Divisão de ensino e em 1982 se aposentou e passou a dedicar a serviços voluntários (MELLO, 2015 p. 240).

⁷⁵ Relatório do serviço de Inspeção de 1963-Convênio Estado e Prefeitura- Inspetora: Terezinha Veloso Barbosa (Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros).

assíduo”. Em atas⁷⁶ dos dias 25 de setembro e 29 de outubro de 1981, a chefe da Divisão de Ensino chama a atenção dos professores rurais que estavam faltando muito ao trabalho. Destaca que o descumprimento dos dias letivos “prejudica muito o aluno na aprendizagem dos conteúdos”. Na necessidade da ausência, orienta os professores que a reposição destes dias deveria ser no primeiro sábado seguinte a falta. Tudo indica que a infrequência e a falta de assiduidade dos professores eram favorecidas pelo trabalho solitário nas escolas rurais e pela pouca assistência dos técnicos da Secretaria de Educação através de visitas que, na maioria das vezes, eram realizadas apenas uma vez por mês.

Nos documentos analisados constatamos que até a década de 1970 ainda havia escolas sem autorização legal para funcionamento, o que dificultava a emissão de documentos para os alunos. Outra prática comum era a transferência das escolas para outras comunidades enquanto no endereço anterior foram criadas escolas com outras denominações, o que parece ter sido causado por ingerência política. Outro aspecto que merece ser destacado é a falta de planejamento e critérios para a abertura de escolas. Alguns prédios foram construídos em localidades que já existiam outras escolas ou que não havia demanda local e as crianças que moravam distantes, quando matriculadas, eram muito infrequentes como já havia relatado o Prefeito Simeão Ribeiro ao Presidente da Câmara, João vale Maurício, em ofício datado de 04 de maio de 1959.

Prefeitura Municipal de Montes Claros⁷⁷

N. 66/59 em 4 de maio de 1959 Assunto- transferência de escolas Serviço-Gabinete do Prefeito

Senhor Presidente,

Tenho a honra de passar às mãos de V. Excia. Para a devida apreciação e aprovação dessa egrégia Câmara o projeto-lei incluso, que dispõe sobre transferências de Escolas municipais.

As transferências das escolas em apreço, devo esclarecer a V. Excia. , não trarão nenhum prejuízo para aquelas zonas, visto tratar-se de escolas que, não obstante criadas, continuam vagas desde 1956, motivadas talvez por volta de uma população escolar suficiente em virtude de já existirem outras escolas nas proximidades.

Transferidas, entretanto, para essas localidades que possuem, todas elas, um núcleo escolar bastante populoso, conforme estatística levantada pelos interessados daquelas zonas, virão beneficiar grande número de crianças, até então privadas deste direito.

⁷⁶ Livro de Atas das Reuniões da Rede de Ensino Municipal. Montes Claros (1980-1982, p. 8 e 9).

⁷⁷ Ver anexo A.

Contando com o beneplácito de V. Excia. E dos ilustres membros dessa Câmara, sirvo-me da oportunidade, para renovar a V. Excia. Os protestos de elevada estima e distinta consideração.

Atenciosas saudações

O Prefeito Municipal

Simeão Ribeiro Pires

Ao Exmo. Sr.

Dr. João Vale Maurício

DD. Presidente da câmara Municipal de Montes Claros.

No período de 1983 a 1986, o calendário escolar foi adaptado ao meio rural tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores em concluir o ano letivo. No entanto, nos documentos analisados não encontramos referências ou indicativos sobre o impacto da mudança do calendário na qualidade do ensino nem na melhoria da frequência dos alunos. Houve, também, a tentativa de ampliar a carga horária de permanência dos alunos nas escolas de 4h 30m para 5h 30 min como forma de melhorar a aprendizagem das crianças. A proposta não foi acatada pela administração municipal em virtude do aumento proporcional nos salários dos professores.⁷⁸ Nesse mesmo período foi implantado o Projeto de Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. O projeto teve como objetivo dar assistência pedagógica as escolas rurais a partir do trabalho realizado com as estagiárias, acadêmicas do curso de pedagogia, sob a supervisão dos professores do cursos. No atendimento à Educação Infantil apenas 23 das 72 escolas ofereciam turmas de pré-escola para crianças de 5 e 6 anos.

Quanto ao salário, os professores rurais habilitados recebiam um pouco mais que o salário mínimo vigente na época acrescido de um percentual relativo ao tempo de serviço, enquanto o leigo recebia um salário mínimo, também acrescido de algumas vantagens.

Tabela 6 - Salário dos professores rurais de Montes Claros na década de 1980

MÊS e ANO	Salário Mínimo em Minas Gerais	Professores Habilitados	Professores leigos
Maio/1984	Cr\$ 97.176,00	CZ\$ 110.000,00	CZ\$ 97.176,00
Maio/1986	CZ\$ 804,00	CZ\$ 1.051,83	CZ\$ 804,00
Dezembro/1988	CZ\$ 40.425,00	CZ\$ 76.785,00	CZ\$ 40.425,00
Janeiro/1989	NCZ\$ 63,90	NCZ\$ 95,59	NCZ\$ 63,90

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

⁷⁸ Relatório de Atividades Secretaria Municipal de Educação. 1983 a 1986. Secretário Municipal de Educação João Hamilton Tolentino Trindade, 1986 (Arquivo público da Câmara Municipal de Montes Claros)

Em 1989 o número de escolas municipais rurais permaneceu em setenta e duas (72)⁷⁹, sendo que 71 ofereciam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental, 16 a Educação Pré-escolar e uma o Ensino Fundamental Completo⁸⁰ (1ª até a 8ª série. Em M. Mariana Santos). A maioria dessas escolas funcionava com poucas turmas, com reduzido número de alunos, entre 3 a 10, e, na maioria, os professores não eram habilitados. Também ainda era comum a organização de turmas com mais de uma série (multisseriada) e com um professor que exercia várias funções já que, como as escolas possuíam poucos alunos não havia um diretor, coordenador e secretário específico da escola. Os problemas que exigiam decisões mais administrativas eram resolvidos por um supervisor pedagógico itinerante, que respondia por várias escolas ou pelos gestores da Secretaria Municipal de Educação. Os alunos moravam distante das escolas e poucos possuíam meio de transporte. De famílias de pequenos produtores, em sua maioria lavradores que trabalhavam a própria terra ou em terras de outros como meeiros ou agregados as crianças não conseguiam completar o Ensino Fundamental porque precisavam residir na área urbana já que, naquela época, não havia oferta de transporte escolar. As que queriam continuar com os estudos acabavam residindo em casas de parentes ou de outras pessoas que, em troca da moradia e alimentação, prestavam serviços domésticos.

Até este período, a maioria dos documentos das referidas escolas, como livros de matrícula, caderno de atas, diários de classe e relatórios dos inspetores eram arquivados no Arquivo Público Municipal. Em 1983 houve um incêndio no prédio e todos os documentos foram perdidos restando na Secretaria Municipal de Educação e no Arquivo da Câmara Municipal os documentos que faziam parte do acervo da própria Secretaria como os atos de criação de escolas, alguns cadernos de matrícula da década de 1980 e empenhos para aquisição de material.

Na década de 1990, os gestores municipais decidiram por nuclear⁸¹ a maioria das escolas, tendo como modelo de nucleação aquele que privilegia a permanência dos alunos na área rural. O projeto de nucleação implantado teve como objetivos melhorar a qualidade do ensino; reduzir os índices de evasão e repetência; eliminar as turmas multisseriadas; possibilitar um assessoramento sistemático da Secretaria Municipal de Educação; otimizar os recursos disponíveis e assegurar o Ensino Fundamental completo. Nesse processo as escolas

⁷⁹ Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Projeto Nucleação das Escolas Rurais.

⁸⁰ Existiam também 5 escolas estaduais que ofereciam o Ensino Fundamental completo nos Distritos de Montes Claros : E.E. Professora Marilda de Oliveira em Nova Esperança; E. E. Domingos Barbosa Braer em Miralta; E.E. de Aparecida do Mundo Novo em Aparecida do Mundo Novo; E.E de São Pedro da Garça em São Pedro da Garça e E.E. Alfredo soares da Mota em São João da Vereda.

⁸¹ Existem dois modelos de nucleação: um em que a escola núcleo se localiza no espaço rural e outro em que os alunos são transportados das escolas rurais para escolas urbanas.

foram reorganizadas. De um total de 72 escolas rurais 13 foram escolhidas para acolher os alunos das outras escolas e receberam uma estrutura organizacional muito parecida com as escolas da área urbana⁸². Acabaram com a maioria das turmas multisseriadas, as escolas passaram a ter diretor, pedagogos, secretários, auxiliar de educação, transporte escolar, material didático, bibliotecas e quadras. Além dos aspectos pedagógicos e organizacionais, passaram a oferecer as séries finais do Ensino Fundamental chegando gradativamente ao Ensino Médio. Nesse mesmo período, em 1998, houve, também, a municipalização⁸³ do Ensino Fundamental das escolas rurais, até então sob a gestão do governo estadual. As escolas municipalizadas são: E.M Alfredo Soares da Mota (Distrito: São João da Vereda); E. M. Alexandre Martins Durães (Distrito: Vila Nova de Minas); E. M. Caio Lafetá (Distrito: Ermidinha) e a E. M. Antônio Olinto (Comunidade Antônio Olinto).

Essa mudança na estrutura das escolas rurais provocou, também, mudanças no quadro de professores. Os que já possuíam estabilidade funcional e eram habilitados continuaram como docentes já os que não eram habilitados, mas adquiriram estabilidade, assumiram outras funções administrativas e os que não possuíam estabilidade foram demitidos. Nesse processo muitos professores que já possuíam tempo necessário para aposentar optaram por esse direito.

Desde então foram realizados concursos públicos para a docência na área rural, o que garantiu a entrada de professores habilitados para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁸² Atualmente existem no município 27 escolas rurais sendo 10 núcleos, 13 isoladas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e 4 Centros Municipais de Educação Infantil atendendo a alunos da educação infantil ao Ensino Médio.

⁸³ Segundo Veiga et. al (1998) a municipalização na educação foi decorrente da maior autonomia dos municípios desde a Constituição de 1988, dos problemas fiscais nos Estados e da LDB -9394/96 que define o Ensino Fundamental como uma atribuição basicamente dos municípios, enquanto que aos Estados caberia a responsabilidade pelo ensino Médio. Porém, os autores destacam que foi com a implantação do Fundo de Desenvolvimento de Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que intensificou o processo de municipalização, criando incentivos e apoio financeiro aos municípios, distribuídos proporcionalmente ao número de vagas do Ensino Fundamental sob sua responsabilidade. Ainda segundo os autores, em Minas gerais desde 1995, quase 2700 escolas foram total ou parcialmente municipalizadas, mas, apenas no ano de 1998, mais de 1300 escolas estaduais foram integralmente municipalizadas e 635 municipalizaram parte de seu atendimento. Entre 1997 e 1998, as redes municipais em Minas Gerais aumentaram suas matrículas no Ensino Fundamental em 64%, passando de 25% para cerca de 45% sua participação relativa na oferta de matrículas na rede pública de Ensino Fundamental.

CAPÍTULO IV

O SER PROFESSOR/PROFESSORA EM ESCOLA RURAL: MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES

Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento real que eu tive, de alegria ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto. O senhor é bondoso de me ouvir. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras, de recente data. O senhor sabe; e se sabe, me entende...
(GUIMARÃES ROSA, 1985, p. 49)

Neste capítulo serão analisadas as memórias e representações que os professores constroem sobre a formação e experiências como docentes na escola rural. Essas representações deram sustentação às práticas cotidianas e revelam as escolhas por eles realizadas quanto às práticas de ensino, às posturas frente ao trabalho realizado, as dificuldades vivenciadas e as relações com os alunos. Nesse sentido, as ações e práticas dos professores foram orientadas por significados a respeito de determinado problema e pelos sentidos sobre as diversas questões colocadas no fazer diário que estão relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, com a organização específica das escolas e com as práticas didáticas desenvolvidas no interior das salas de aula (SACRISTÁN, 1995, p. 69).

Processos de formação: resiliência e resistência

Ao iniciar as suas memórias sobre a formação que possuíam no início da carreira todos os professores disseram que era apenas a 4ª série do Ensino Fundamental e associaram a falta de formação à inexistência de escolas na área rural que oferecessem o Ensino de 1º e 2º

Graus⁸⁴, embora a legislação educacional⁸⁵ vigente nas décadas de 1960, 1970 e 1980 apontasse a necessidade do professor ser habilitado para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Quando comecei a trabalhar em 1962⁸⁶ eu não tinha o ginásio completo porque na área rural não existia. Desde que tínhamos a 4ª série primária podíamos trabalhar (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Eu comecei a trabalhar em 1959. Naquela época quem tinha a 4ª série podia ser professora, só não podia ensinar para a 4ª série. Podia ensinar até a 3ª série (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

A fala de Francisca revela um critério dos administradores da época em manter um distanciamento entre o grau de escolarização dos professores leigos com a série com que trabalhavam. Esse critério não era aplicado aos professores que possuíam curso de suficiência, ou seja, podiam atuar da 1ª a 4ª série primária.

A presença de professores sem habilitação para a docência era muito comum nas escolas rurais no Brasil. Segundo Gatti (1997, p.32), até 1994 havia aproximadamente 350 mil professores atuando nas escolas rurais no ensino pré-escolar e no 1º grau. No pré-escolar eram 73.380 professores, e no Ensino Fundamental 280.820. Na região sudeste existiam 3.837 professores com Ensino Fundamental incompleto, 2.375 com o Ensino Fundamental completo e 1.077 com habilitação para o magistério incompleto totalizando assim, 7.289 professores sem habilitação para a docência. Esse contingente de professores leigos se justificava pela carência de professores habilitados para exercer o magistério de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e a universalização do ensino que contribuiu para o aumento do número de crianças nas escolas.

⁸⁴ Até a década de 80 o ensino básico era dividido em 2 etapas: a primeira era denominada Ensino de 1º Grau que, atualmente corresponde ao Ensino Fundamental e a segunda etapa o Ensino de 2º grau que corresponde ao Ensino Médio (Lei 5692/71).

⁸⁵ A lei 4024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Capítulo IV, Art. 52 fixava que a formação de professores para o ensino primário deveria ser no ensino normal oferecido por escola normal de grau ginásial ou colegial. No grau ginásial o curso era de, no mínimo, quatro séries onde além das disciplinas obrigatórias do curso os alunos tinham as disciplinas pedagógicas e recebiam o diploma de regente de ensino primário. No grau colegial, o curso era de três séries anuais e os alunos recebiam diploma de professor primário. Mesmo abordando a formação do professor para as séries iniciais esta lei não fixou a formação mínima para o exercício da docência deixando os sistemas de ensino responsáveis pelos critérios. A lei prevê, também, que a formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio. (LDB 4024/1961)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei Nº 5.692/71 em seu Cap. V- Dos Professores e Especialistas. Art. 30. cita como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries a habilitação específica de 2º grau (BRASIL, 1971).

⁸⁶ Em 1962 o Prefeito de Montes Claros era Simeão Ribeiro Pires (1959 a 1962) e o Secretário de Educação, Oscar Dias Correia.

Essa carência de professores habilitados estimulava o recrutamento de professores leigos da própria comunidade, o que facilitava a relação família e escola, pois conheciam a realidade de vida de cada aluno. Essa relação se apresentava como vantagem ao professor leigo rural já que os habilitados, oriundos da zona urbana, possuíam um conhecimento desconectado do meio social e cultural, ou seja, detinham uma formação técnica, porém desconheciam a realidade onde se inseria para trabalhar (VICHÍ, 2008, p. 52).

No entanto, Arroyo nos alerta para o fato de que a falta de professores com formação para o trabalho no campo está relacionada à inexistência de políticas públicas específicas e que, historicamente, o modelo de sistema escolar implantado nas escolas rurais do Brasil era o modelo urbano. O urbano é compreendido como espaço civilizatório, de convívio, de socialização, de cultura e educação. Por outro lado, o rural corresponde a uma visão negativa, lugar de atraso e do tradicionalismo cultural. Essas representações influenciam as políticas públicas e inspiram a maior parte dos textos legais. Outra possível explicação se refere à ausência de políticas específicas para grupos específicos. “Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção” (ARROYO, 2007, p. 158).

A dificuldade em recrutar professores habilitados era agravada, também, por outros fatores como a localização das escolas, ausência de moradia, baixos salários, dificuldade de transporte e dificuldade de adaptação dos professores oriundos da área urbana como nos relata a professora Maria de Lourdes:

Eu trabalhava só até quando surgiu a necessidade de dividir a turma porque tinha muitos alunos e precisamos de mais professores de Montes Claros. Para ir para a escola eles desciam do ônibus em São João da Vereda e iam a pé, andavam uns 6 km. Tinha vez que os professores até se perdiam no mato e era preciso mandar alguém para buscá-los. As professoras que iam não adaptavam (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Essa dificuldade também foi citada pelo Secretário Municipal de Educação, João Hamilton Tolentino Trindade, no relatório apresentado ao legislativo em 1986. Nele consta que, a maior dificuldade da S.M.E. era fazer ficar nas escolas muito distantes professores habilitados, mesmo quando havia outro professor.

Diante da falta de professores habilitados para a docência o governo municipal e Estadual ofereceram cursos para a formação pedagógica⁸⁷ como nos relatam Maria de Lourdes e Francisca:

Naquela época, quando era período de férias, os professores sempre tinham um período de reciclagem que chamávamos de capacitação, capacitação de férias. Acontecia sempre nas férias, janeiro e julho, todos os anos. Lembro-me que teve uma formação para professores de 1ª a 4ª série que foi uma turma para Conselheiro Mata e outra para Leopoldina durante 4 meses. Quem financiava os cursos era o Estado. Eu fui para Conselheiro Mata e fiquei 4 meses lá. Foi muito bom. Era uma preparação para os professores para trabalhar com alunos de 1ª a 4ª série. Depois disso ficamos um tempo, sempre participando de capacitação durante as férias. Depois surgiu a lei que quem não tivesse magistério não poderia trabalhar na área de educação. Então nós fomos completar a formação em Montes Claros, porque já tínhamos essas preparações que fazíamos fora, fomos para o CESU⁸⁸ e lá no CESU completamos o Magistério, nível médio (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Nós tivemos a oportunidade, em 1963, de fazer um curso em Leopoldina. A gente foi adquirindo conhecimentos e de lá veio material, dicionários, o jeito mais fácil de trabalhar com as crianças. Era curso de férias. Lá nós tínhamos todas as matérias e cada matéria seu professor Nós fizemos esse curso (Francisca Mendes Gusmão 2014).

O curso que Maria de Lourdes e Francisca se refere foi desenvolvido pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES). A CADES, criada pelo Decreto nº 34. 638 de 17 de novembro de 1953, no último governo de Vargas (1951-1954), tinha como metas promover cursos de capacitação para professores, técnicos e administradores; financiar bolsas de estudos para professores se aperfeiçoarem no país ou no estrangeiro; dar assistência e assessoria técnica a instituições; promover estudos de programa, material e livros didáticos; divulgar serviços de orientação educacional; contribuir para a instalação de prédios, oficinas, laboratórios, equipamentos e mobiliários; promover intercâmbios entre escolas e educadores nacionais e estrangeiros (VEIGA, 2007, p.293).

⁸⁷ Normalmente se utiliza o conceito formação continuada ou formação em serviço para as atividades de formação do professor posterior à sua formação inicial, que neste caso seria a habilitação para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A formação em serviço tem a escola como locus de formação e são construídas por grupos de professores. Como os professores eram leigos optamos pelo termo formação pedagógica.

⁸⁸ CESU: Centro de Ensino Supletivo criado a partir da LDB n ° 5692/71, Cap. IV, que trata do Ensino Supletivo.

No período de 1975 a 1982, o município também oferecia cursos de férias e reuniões mensais⁸⁹ para os professores das escolas rurais. Nas reuniões eram apresentadas orientações sobre programas de ensino, planejamentos, tempo escolar, material didático e aspectos administrativos como preenchimento de diários de classes e situação funcional do professor.

Em ata⁹⁰ de reunião realizada no dia 27 de junho de 1980, presidida pela Chefe da Divisão de Ensino, Cleonice Alves Proença, com a presença de 192 professores, rurais e urbanos, consta que foram dadas instruções sobre curso de atualização de professores que seria realizado no período de 14 a 18 de julho em horário de tempo integral. Neste curso seriam abordados os seguintes conteúdos: Comunicação e Expressão: aspectos gramaticais, ortografia, pontuação, regência e crase. Em Matemática: sistema numérico, sistema de medidas e frações. Em Educação física: atividades para lazer e recreação.

No ano seguinte, 1981, a Chefe da Divisão de Ensino, Cleonice Alves Proença, em reunião com 142 professores relata que a “Divisão de Ensino planejou um curso de férias que será realizado pela Delegacia de Ensino, no mês de julho, para os professores que não tem o 1º e o 2º graus completos”. Nesta mesma reunião foi apresentado o programa de Comunicação e Expressão para a 1ª, 2ª e 3ª séries.

Em outra ata do mesmo ano, 1981, consta o convite da Chefe da Divisão de Ensino, Cleonice Alves Proença, para os professores participarem do Logos II⁹¹ que encontrava-se com inscrições abertas. Não é possível saber se os professores manifestaram interesse pelo curso porque na ata, como nas outras, só consta as falas das representantes do OME ou da 12ª DRE.

Os documentos indicam, também, que havia certa cumplicidade das coordenadoras da Rede de Ensino Municipal com os professores das escolas rurais. Em ata de reunião realizada

⁸⁹ Como a maioria dos professores residia na área rural, as reuniões eram realizadas no dia do vencimento dos salários o que acontecia normalmente na última 5ª feira de cada mês. Nas atas analisadas as reuniões foram realizadas no auditório do Centro de Extensão Cultural Dr. Hermes de Paula das 9 h às 12h.

⁹⁰ MONTES CLAROS. Secretaria Municipal de Educação. Livro Ata das reuniões da Rede de Ensino Municipal. Montes Claros 1980-1982. Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

⁹¹ O Logos II, implantado em 1976 pelo Governo Federal, gerenciado pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) visava à qualificação de professores em nível de 2º grau via ensino supletivo, mediante o uso de módulos instrucionais. O Logos II foi precedido de uma fase experimental, o Logos I que buscou a viabilidade da metodologia tendo em vista a heterogeneidade da clientela, os diferentes níveis de escolarização e as limitações orçamentárias e de recursos humanos. Os módulos, num total de 204, eram organizados em séries correspondentes a disciplinas que deviam ser concluídas num prazo de 28 a 30 meses. Além dos estudos das disciplinas os cursistas precisavam realizar 500 horas de estágio supervisionado que envolvesse sessões e treinamento de microensino e encontros pedagógicos. As sessões de microensino envolvia grupos de 5 a 12 cursistas para o treinamento de 5 habilidades: fazer perguntas; dar exemplos; aumentar a participação; variar a situação estímulo e reforçar a aprendizagem. Nessas sessões cada cursista observava e avalia as micro aulas dos colegas, bem como apresentava sua micro aula que também era observada e avaliada pelo grupo. Quando o resultado não era satisfatório, a habilidade deveria ser replanejada e apresentada novamente como reensino (ANDRE, CANDAU, 1984, p.23).

no dia 04 de maio de 1982 a inspetora de ensino, Anita Batista Pinto, chama a atenção das coordenadoras que realizavam reuniões em suas próprias residências e que não registravam as ausências dos professores que não compareciam às reuniões mensais do O. M. E. Destaca que alguns professores não eram assíduos na escola e estavam “trocando as matérias e conteúdos de ensino” previstos no currículo para as escolas rurais. Na análise da inspetora as coordenadoras eram conscientes dos problemas e apoiavam os professores.

Nota-se que os cursos oferecidos pela CADES e os oferecidos pelo município desempenharam papel importante na preparação e formação desses docentes, pois tais cursos possibilitaram aos professores a oportunidade de socializar suas dificuldades com os pares e equipe técnica, ou seja, apoiavam-se tanto em momentos informais como em momentos organizados de interação profissional de grupos, de especialistas, de análise sobre a qualidade e avaliação do trabalho. Porém, a organização administrativa e política dos cursos oferecidos demonstram desrespeito e exploração do trabalho do professor, pois eram oferecidos nos períodos de férias quando deveriam desfrutar de momentos de lazer e descanso.

Mesmo reconhecendo a importância dos cursos de formação pedagógica para a atuação em sala de aula com as crianças para Maria de Lourdes eles eram uma preparação para o professor, mas não eram de acordo com as necessidades das crianças da área rural, ou seja, o modelo de escola implantado era urbanocêntrica, voltada aos conteúdos construídos no “processo de urbanização e industrialização em que o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna” (ALMEIDA; GUERRA, 2009, p. 36).

A Professora Maria de Lourdes descreve, também, os planejamentos semanais que eram elaborados pela equipe da Secretaria Municipal de Educação para os professores das escolas rurais bem como a dificuldade dos professores em executá-los.

Teve uma época que tínhamos dificuldades nas sugestões da Secretaria Municipal de Educação de como trabalhar. Até pelo rádio a gente ouvia orientações e nessa época não tinha tantos meios de comunicação na zona rural. A gente tinha que ficar procurando onde tinha uma família que tivesse rádio. Eu precisei comprar um rádio para ouvir. A Secretaria transmitia, dava orientações do que deveria ser trabalhado por semana, era o planejamento, de segunda a sexta. A gente tinha que ficar esperta para anotar os dados (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

O esforço em acompanhar e executar os planejamentos elaborados pela Secretaria de Educação revela o compromisso da professora com a comunidade escolar bem como a pressão da Secretaria Municipal de Educação, ao estabelecer planejamentos padronizados das

disciplinas, dos conteúdos e atividades como forma de garantir que os professores tivessem os conhecimentos científicos e práticos necessários para desempenhar suas atribuições (LIMA E ASSIS, 2013). No entanto, revela também, a tentativa dos gestores, em especial das inspetoras de ensino que elaboraram o programa radiofônico, em promover a mediação pedagógica com os professores das escolas rurais utilizando a educação à distância através da tecnologia do rádio⁹² como meio de comunicação já que esta, além de alcançar ao mesmo tempo um maior número de professores em diversas comunidades rurais, era a mais acessível principalmente nas décadas de 1960 e 1970.

Embora Maria de Lourdes tenha destacado a dificuldade em acompanhar as orientações através do rádio, na avaliação das inspetoras de ensino o programa teve ótima aceitação entre os professores o que justificava o investimento.

Essa tentativa de uniformização dos planejamentos também foi relatada por Gabriel Osmar que revela como conseguiu superar essa dificuldade através do diálogo:

Nos anos 80 a Prefeitura mandava o planejamento pronto. Tinha a apostila com o que deveria ser ensinado no mês. Depois começamos a discutir, porque nós não podíamos mudar, tinha que ser só aquilo. Começamos a fazer reuniões e mostrar que aquilo ali tinha que ser uma orientação, uma maneira de encaminhar a gente, mas que deveriam deixar a gente trabalhar da maneira que dava mais certo. Depois foi melhorando, a gente dava só uns toques ali, aqui, e a apostila era só um suporte. Era Emília Ferreiro, era não sei o que, vinha um livro, lançava outro, vinha outro, aí começou a bagunçar também. Nós falamos que não ia dar certo, tinha que conseguir uma trilha que desse certo. Se colocar muita coisa na cabeça, acaba complicando tudo (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

⁹²A utilização do rádio como meio de transmissão de informações para os professores de Montes Claros iniciou-se em 1963, através de um Projeto do Serviço de Inspeção que atendia as escolas rurais. Não foi possível precisar o ano em que o programa foi extinto.

A primeira tecnologia que permitiu a educação a distância foi a escrita. O rádio está disponível desde o início da década de 20, quando a KDKA de Pittsburg PA tornou-se a primeira emissora de rádio comercial a operar (PEREIRA, Eva; MORAES, MOARES, R. 2009 p. 68). No Brasil a 1ª transmissão radiofônica oficial foi realizada no Rio de Janeiro no dia 7 de setembro de 1922 como parte das comemorações do centenário da independência. Naquele ano existiam 80 aparelhos de rádio distribuídos pela cidade. Em 1933, Anísio Teixeira cria a Radio Escola Municipal do Distrito Federal, que permitiu o desenvolvimento de uma didática especial para o ensino radiofônico. Em 1935 o presidente Getúlio Vargas inaugurou o programa oficial “A voz do Brasil” que é transmitido até os dias atuais. Mais recentemente, na década de 60, o Movimento de Educação de Base (MEB) fundado por Dom Eugênio Salles utilizou o rádio para a alfabetização escolar e educação de base no trabalho com as comunidades no Norte, Nordeste e Centro Oeste. Em 1970 foi criado o Projeto Minerva para atender aos objetivos do governo militar em resposta ao movimento da educação popular criado pela igreja em programas de ensino à distância. Como era regime militar, todas as emissoras radiofônicas eram obrigadas a transmitir o programa que tinha a duração de 30 minutos e era de cunho informativo e cultural (ROLDÃO, 2006 p.7). Neste período a transmissão radiofônica também foi utilizada pelo Estado no programa Madureza Ginásial e Colegial que objetivava preparar os jovens e adultos para obtenção da certificação.

A reação do Professor Gabriel Osmar ao que era prescrito pela Secretaria de Educação não invalidou a importância dessa formação para sua prática, pois entende que, por ser leigo, *o conhecimento a mais que tinha era das reciclagens que aconteciam mensalmente*. Essa compreensão demonstra uma atitude reflexiva, pautada nas suas próprias iniciativas em função das suas experiências, dos seus alunos, do campo, das parcerias e cooperações, dos recursos e das suas próprias limitações (PERRENOUD, 1999, p. 5-21).

Na análise de Nóvoa (1991, p.07), o desenvolvimento das ciências da educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores “[...]os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim, através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos”. Também podemos utilizar para compreender a prática do professor Gabriel Osmar a noção de cultura empírica ou cultura efectual defendida por Escolano (2011, p.19) “(...) *que no es la de los discursos académicos ni la de las normas administrativas – aunque com ellas obviamente secomunique e interacione*”. Para o autor, a socialização da experiência da escola

se transmite y circula entre los docentes a través de diversos cauces de sociabilidad profesional, y también cultural.[...] Las reglas y habilidades que definen la cultura de um oficio se transmiten de generación em generación, y no siempre- o no solamente- por via académica. La sociedade em general y sus microestructuras familiares o contextuales han transmitido asimismo- a los sujetos, a los grupos y a las instituciones- prácticas empíricas de cultura, muchas de las cuales han pasado a formar parte del repertorio de acciones de la escuela (ESCOLANO, 2011, p. 22).

Neste sentido, ações e programas de formação precisam considerar o professor, sua participação na proposta curricular, as condições de aprendizagem e das relações de sala de aula (SACRISTAN, 1995, p.66). Para Faria Filho (2008, p.94), “ os processos de inovação educacional acarretam mudanças profundas nas próprias competências necessárias ao trabalho de ensinar [...] como também o abandono de determinados saberes e práticas”.

A resistência e a negociação do professor evidenciam, também, a baixa qualificação docente que interferia na compreensão das propostas da Secretaria de Educação, pois, muito do que foi citado dependia de conhecimentos de disciplinas de formação geral e específica que são oferecidas nos cursos de formação inicial para professores como a Psicologia da Educação, Metodologias de Ensino da Linguagem e a Didática.

Prática diferente foi narrada por Francisca que, nos primeiros anos de docência, recorria a planejamentos de outros professores de escolas estaduais que acreditava

desenvolver bom trabalho. Essa prática só foi interrompida quando passou a receber os planejamentos e materiais didáticos da Secretaria de Educação o que em seu dizer: *Não precisei mais ir atrás desses professores pra implorar pra me ajudar porque eu não sabia como trabalhar as matérias daquele mês* (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

A forma como a professora se apropriava dos modelos pedagógicos de outras professoras pode ser compreendido a partir do conceito de apropriação defendido por Chartier (1992, p.232- 233) ao afirmar que “a noção de apropriação torna possível avaliar diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção”. Neste sentido, o conceito de apropriação considera que os bens culturais são usados de forma diferente e que a recepção é realizada com criatividade, por meio de arranjos, resistências e ressignificações.

Além dos narradores terem demonstrado certa resistência em relação ao que era prescrito pela S.M.E, os documentos indicam que havia certa cumplicidade das Coordenadoras da Rede de Ensino Municipal com os professores das escolas rurais. Em ata de reunião realizada no dia 04 de maio de 1982 a inspetora de ensino, Anita Batista Pinto, chama a atenção das coordenadoras que realizavam reuniões em suas próprias residências e que não registravam as ausências dos professores nas reuniões mensais do O. M. E. Destaca, também, que alguns professores não eram assíduos na escola e estavam trocando as matérias e conteúdos de ensino previstos no currículo para as escolas rurais. Na análise da inspetora, as coordenadoras eram conscientes dos problemas e apoiavam os professores.

Em seus discursos, as professoras revelaram a fragilidade dos processos de recrutamento docente, posto que a inserção nas escolas rurais se processou por clientelismo⁹³ ou convite, não sendo considerados critérios de seleção baseados na formação para o exercício docente. Destacam também a falta de investimentos do município para as construções das escolas o que parece que era comum naquela época, ficando o professor e a comunidade responsáveis pelo prédio.

Pedro Ruas, um fazendeiro que morava aqui, foi lá em casa me chamar para trabalhar com a filha dele em Vista Alegre, hoje Panorâmica. Lá eu trabalhei 2 anos. Depois construímos a escola de Pau D' Óleo em 1961. O prefeito era Dr. Simeão Ribeiro. Dr. Simeão falou que se agente construísse a escola ele pagava o professor. Ai nós construímos. Pedimos a comunidade, 50 de um,

⁹³Na análise de Bezerra Neto (2003, p. 99), o apadrinhamento político de professores não habilitados na primeira metade do século XX, parece ter sido a praga, à medida que essa prática se fez presente em todo território nacional. Para o autor esse apadrinhamento acontecia tanto nas escolas rurais como nas urbanas, fazendo com que muitas escolas fossem surgindo no país inteiro sem que houvesse professores habilitados para ocupar os cargos.

50 de outro. O pai de Maria de Jesus foi o que mais deu dinheiro. Deu 500 cruzeiros na época e construímos uma salinha de aula, próximo ao pau d'óleo e por isso a escola era denominada Escola do Pau D'Óleo. Só muito depois é que passou a se chamar Profa. Aurora Andrade (Francisca Mendes Gusmão 2014).

Eu comprei a terra em Palmeiras e foi onde eu fiquei 6 anos debaixo do rancho de palha com essas crianças. O rancho foi construído pelos pais dos alunos e de 6 em 6 meses, eles trocavam as palhas. Os pais me ajudavam demais porque na zona rural a gente é professor, médico, enfermeira, rezadeira, é tudo (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

Entre as diversas atribuições, cabia ao professor a captação de prédio para a instalação e funcionamento da escola/sala, a atuação como fiscal de suas próprias atividades e, grosso modo, ele era o dono da escola/sala (Barros, 2013, p. 317). Percebe-se também que a comunidade, ao participar da construção das escolas garantia às crianças o acesso ao saber escolar, embora tais iniciativas contribuíssem para a isenção de responsabilidade, pelo governo municipal, das construções das escolas.



Figura 8 - Ao centro a coordenadora do Curso para Formação de Professores Leigos das cidades do Norte de Minas, América Eleutério Nogueira, Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais José Maria Alkimin e a Delegada de Ensino, Marlene Taveira. Programa do Aperfeiçoamento do Magistério Primário. Janeiro, 1968

Fonte: Arquivo particular da família Eleutério Nogueira

A docência na escola rural

Ao serem solicitadas as reminiscências sobre o trabalho como docentes nas escolas rurais, os interlocutores destacaram o número de alunos, a falta de material didático e as funções que assumiram, posto que as escolas não possuíam outros funcionários como serviçais e coordenadores. Francisca relata que ela “era professora, servente e que trabalhava até com 58, 60 alunos com uma turma multisseriada”. A mesma situação foi vivenciada por Maria de Lourdes nas décadas de 1960 e 1970 o que a levava a chegar à escola bem antes do horário pra limpar a sala. No entanto, a merenda era preparada no horário das aulas e para isso *passava exercícios, uma série de tarefas enquanto fazia a merenda*, o que para ela *era muito difícil*.

A falta de investimentos públicos nas escolas rurais fez com que o professor fosse o “agente responsável pelo ato de ensinar e pelas demais funções administrativas da escola” (BARROS, 2013, p. 317). Essa realidade também foi identificada em outros municípios mineiros como constata Lima e Assis (2013, p. 315) em estudo sobre o município de Uberlândia. Segundo as autoras no período de 1950 a 1979 as escolas rurais do município de Uberlândia eram instituições isoladas de ensino primário, multisseriadas e unidocentes e ofereciam da 1ª a 3ª séries. Nestas escolas os professores, além das atribuições da profissão como planejamento e execução do ensino, também eram responsáveis pela limpeza da escola, pelas escriturações escolares e, em alguns momentos, pela confecção do lanche e outras atividades extraescolares.



Figura 9 - Alunos e pais posam em escola rural de Montes Claros. Escola não identificada, 1960. A estrutura física da escola, provavelmente construída pela comunidade, é um rancho com paredes de adobe e coberto por palhas

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros.

Esse acúmulo de funções, entre muitas outras situações que ocupam a atenção e a ação dos professores, os distancia de suas atividades docentes, diminuindo o tempo por eles disponibilizado para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes (HAGE, 2011, p. 103). Porém, essas dificuldades vividas pelos professores no início da carreira “exalta o espírito de sacrifício e a sua capacidade de vencer os obstáculos em prol do bem estar dos alunos” (RODRIGUES; VICENTINI, 2014, p.21).

Apesar dos professores terem feito referências às dificuldades no trabalho no início da carreira suas narrativas sugerem que essas dificuldades foram recompensadas ao longo de suas trajetórias como narra Maria de Lourdes e Sebastiana.

Mas mesmo com todas essas dificuldades isso também foi bom, pois me ajudou a planejar minhas aulas. As aulas eram bacanas, eu tenho saudade até hoje (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

Ao longo dos anos mudei muito minha prática. Melhorei em tudo, me instruí mais. Então eu acho que eu me alfabetizei, modernizei mais. Antes eu usava quase só o que eu aprendi porque não tinha um guia de trabalho (Sebastiana leite Caetano, 2014).

Estas narrativas acerca dos planejamentos e das mudanças vivenciadas pelas professoras ao longo de suas trajetórias profissionais evidenciam o esforço e as táticas para superar as limitações da própria formação e da ausência de acompanhamento e orientação sistemática da Secretaria Municipal de Educação. Para Lüdke e Menga (1997, p. 128), a formação dos professores é resultado de “movimentos que foram efetuados no percurso de sua existência, expressando o sentido de um jogo possível de ser jogado no interior de um campo de possibilidades, limitado, contudo por condições de vida no plano econômico, cultural e simbólico”.

Diante das dificuldades com as turmas multisseriadas, os professores demonstraram ter consciência dos resultados alcançados e para darem conta do trabalho elaboravam táticas⁹⁴ que envolvessem todos os alunos como relata Francisca e Gabriel:

Sobre as turmas multisseriadas, não adianta professor falar que trabalha com 3 séries e que todas 3 desenvolvem porque é mentira. Não desenvolvem.

⁹⁴ Ao analisar as práticas cotidianas, Certeau (1994, p. 99) propõe o conceito de táticas ao nomear as ações que as pessoas utilizam para enfrentar as circunstâncias, pela ausência de um lugar que lhes possibilite mobilizar um agir. As táticas “aproveitam as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. Quem pratica as táticas têm que ser vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário” (CERTEAU, 1994, p.10, destaque do autor). Diferente das táticas, as estratégias são ações “calculadas das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado” (CERTEAU, 1994, p.99).

Desenvolve a 2ª e 3ª e a 1ª não. Desenvolve a 1ª e 2ª e a 3ª não. Sempre uma desenvolve mais que as outras. O professor acaba dedicando mais para os mais fracos. Comigo acontecia assim, meus alunos eram meus professores. Os que sabiam mais ajudavam os que não sabiam. O menino da 3ª série, quando terminava o exercício dele, vinha me ajudar com os alunos da 1ª série que estavam atrasados. Então minha rotina era essa. Todos os meus alunos ficavam ocupados (Francisca Mendes Gusmão 2014).

Às vezes eu pegava um menino da quarta série e colocava para ajudar o outro da terceira série. Você não é capaz de imaginar um menino ajudando o outro, o tanto que é bom para desenvolver. Os dois desenvolvem. Tem que ter cuidado. Você não pode pedir um menino da mesma série para ensinar o outro de forma que ele vai sentir que não sabe nada, que ele está atrasado, que o outro está ajudando porque ele está atrasado. Tem que ter cuidado, tem que ter jogo de cintura (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

As táticas utilizadas pelos professores para manter todos os alunos ocupados enquanto atendiam a um grupo específico transformava a criança em “agentes do processo de escolarização” (FARIAFILHO, 2007, p.141)⁹⁵ e também criava um processo de interação aluno/aluno. Essa interação permitia também o desenvolvimento emocional, cognitivo e social dos alunos, pois este acontece a partir das relações do sujeito com o outro (COUTINHO; MOREIRA, 2002, p. 199).

Essas práticas se assemelham um pouco ao que era proposto pelo método mútuo⁹⁶ que tem como característica principal “o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor que assim estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas” (FARIA FILHO, 2007, p. 141).

Essa estratégia aparece, também, como orientação para os professores no texto do seminário sobre a Escola Unitária da Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff de 1975, com a denominação “Dinâmica para o trabalho” em que havia representantes do Órgão Municipal de Ensino de Montes Claros. A dinâmica do trabalho se fundamenta em três procedimentos: trabalho coletivo⁹⁷, trabalho independente e trabalho de grupo. No trabalho

⁹⁵Faria filho (2007, p. 88) ao discutir a articulação entre escolarização e cultura escolar destaca que o aluno, enquanto sujeito, não assume um papel passivo no interior do processo de escolarização, nem no interior da escola e, muito menos, na cena social mais ampla. Relata como exemplo deste último a atuação de uma criança, Luiz Rosseau, criando práticas e materiais para a escolarização de seus colegas em fins do século XIX.

⁹⁶As discussões sobre o método mútuo no Brasil ganharam destaque a partir da necessidade de expansão da escolarização. Para seus defensores a escola poderia atender um número maior de pessoas e teria as seguintes vantagens: *abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; diminuir as despesas das escolas e generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade*. O método mútuo não teve sucesso no Brasil porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam materiais didáticos, os professores não eram formados para sua aplicação e não existiam instituições para formar estes professores (FARIA FILHO, p. 141-142).

⁹⁷De acordo com o documento no trabalho coletivo o professor destina de 15 a 40 minutos, diariamente, para os alunos planejarem ou realizarem atividades de interesse geral que podem estar relacionados à formação moral e cívica (comemorações cívicas); à educação artística (canções, recreações, murais e festas); à excursões e a uma determinada unidade didática, com participação de todas as séries. No trabalho independente o aluno realiza a

independente o professor poderá aproveitar os alunos mais adiantados em tarefas de monitoria, para que ajudem os colegas em certas dificuldades e colaborem com o professor na correção de alguns tipos de exercício. No entanto o documento relaciona a necessidade dessa estratégia com a dificuldade de trabalho do professor.

Essa independência na realização de tarefas resulta de um trabalho lento do professor, porém favorece o atendimento das diferenças individuais e proporciona ao aluno oportunidade de desenvolvimento de suas potencialidades, para a formação de hábitos de autocontrole e afirmação de sua personalidade (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1975, p. 14).

Esta estratégia revela, ainda, outra dificuldade do trabalho com turmas multisseriadas, pois sem uma compreensão mais abrangente desse processo, “organizam o trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciadas por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo”. Essa organização “obriga-as a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham” (HAGE, 2011, p. 103).

As dificuldades vivenciadas com as turmas multisseriadas, com a falta de insumos pedagógicos básicos e com própria formação constituíram-se também como desafios para o trabalho dos professores nas escolas rurais como relata Francisca que seu maior desafio foi *trabalhar com turma multisseriada* o que a levou a *sentir que não estava fazendo um trabalho bom porque não conseguia mesmo* (Francisca, 2014). Para Sebastiana seu maior desafio foi *trabalhar o tempo todo com humildade sem material didático e garantir o conhecimento dos alunos para que eles não fossem reprovados e nem precisassem estudar de novo porque estudaram na roça com uma professora leiga*. O ensino da leitura e escrita aparece na fala de Maria de Lourdes como o maior desafio, pois para ela *tinha aluno que demorava muito para aprender a ler e escrever*.

Lourdes também relata a dificuldade do trabalho com turmas multisseriadas o que a fez rever seus planejamentos. Em seus dizeres

atividade de autoinstrução. Para isso precisa possuir certas habilidades de estudo como interpretar ordens escritas, hábitos de leitura silenciosa, responsabilidade na realização da tarefa e autocontrole. Esse tipo de trabalho promove condições favoráveis ao trabalho de direção de classe, economizando tempo para o atendimento individual e por série. No trabalho de Grupo o professor prepara fichas que servem de orientação para o grupo constando de: assunto a ser estudado; livros e materiais para consulta; pontos essenciais a serem discutidos; roteiro para apresentação dos resultados e tempo destinado ao trabalho. De acordo com o documento o trabalho de grupo é necessário nas escolas unitárias por atender um grupo heterogêneo de alunos (FUNDAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO RURAL HELENA ANTIPOFF, 1975, p. 13-14).

Tinha uns alunos que eram muito inteligentes, passavam rapidinho na frente dos outros e ficavam “professora, o que eu tenho de fazer agora?” Eu falava, “Ai meu Deus do céu, e agora?” Mas mesmo com todas essas dificuldades isso também foi bom, pois me ajudou a planejar minhas aulas (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

O trabalho dos professores era agravado ainda mais com a falta de investimento público para a manutenção da escola e a situação financeira das famílias o que fazia com que os professores buscassem alternativas para aquisição de material didático ou aproveitassem os recursos disponíveis na comunidade e no entorno da escola como nos revelam os professores:

No início o trabalho com as crianças era difícil porque faltava material didático. Muitas vezes as famílias não podiam comprar. A gente utilizava os recursos naturais, os que agente encontrava ali. Trabalhava com sementes e pedrinhas (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Para adquirir material didático às vezes a gente fazia um evento, um leilão, alguma coisa porque o pessoal era muito pobre. Com o dinheiro a gente ia à papelaria e comprava cadernos, comprava lápis e quando não dava pra todo mundo partia ao meio. As borrachas eu partia e pedia pras crianças usarem com cuidado porque valia ouro. E ganhava livros velhos. Tudo que eu achava de jornal, revistas, propagandas eu ia armazenando e dali eu tirava material para meu plano de aula (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

Além da falta de material didático, os professores revelam nos depoimentos a falta de mobiliário adequado o que levava a improvisações e causava desconforto para os alunos.

Quando eu trabalhei em Olhos D'água, os meninos sentavam num banco e colocavam o caderno em cima de outro banco. Ficavam envergados, não tinha diferença na altura de um banco para o outro. Não tinha uma mesa. Os pais que fizeram os bancos. Era muito difícil. As crianças reclamavam da postura. Inclusive se os pais tivessem entendimento eles iam ver que não era normal aquela situação. Quando eu conversei com os pais eles diminuíram um pouco a altura de um banco. Depois eu pedi na Secretaria de Educação os bancos, eles resolveram, enviaram mesinhas que tinham pés de ferro (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

A escola não tinha carteiras. Geraldo, meu esposo, construiu uns bancos grandes bem compridos. Os meninos ajoelhavam no chão e escreviam em cima do banco. Começamos assim. Foi uma luta muito sofrida, muito mesmo. Até que D. América⁹⁸, nos anos 70 arranjou umas carteiras velhas na

⁹⁸ América Eleutério Nogueira (02/04/1928-02/01/2004) formada em Pedagogia, foi Secretária de Educação de Montes Claros no período de 1972 a 1976 na administração do prefeito Moacir Lopes (ARENA) e Secretária Adjunta da Educação no período de 1983 a 1988 e de 1989 a 1992 nos governos de Luiz Tadeu Leite (PMDB) e Mario Ribeiro da Silveira (PMDB). Além desses cargos atuou como professora primária (1947-1949); professora de ensino superior (1968-1998); coordenadora do Curso de Formação de Professores Leigos (1968) S.E.E.M.G.; presidente e supervisora do Movimento Brasileiro de Alfabetização -MOBRAL- de 1973 a 1979; Diretora da E. E. Deolinda Ribeiro em 1986; Coordenadora do Projeto de Integração do Ensino Superior com o Ensino de 1º e 2º Graus- MEC/Uni Montes (1982 a 1992); atuou junto a SUDENE e a Comissão Mineira de Educação do

Escola Normal, umas que tinham o lugar de por o tinteiro que molhava as canetas e escrevia. Ela arranhou umas cinco carteiras destas, carteiras grandes, mas era um socorro. Ali os meninos ficavam de pé e colocavam os cadernos nas carteiras. Mas não dava pra todos e pra escrever tinham os bancos que eles tinham que ajoelhar no chão porque não tinha mesas suficientes (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

O depoimento de Francisca reafirma o descaso que era dado às escolas rurais pelo poder público em não equipá-las adequadamente e uma prática que era frequente naquele período em que, instituições ou pessoas, enviavam para as escolas rurais materiais sem utilidade para os alunos das escolas urbanas como livros, carteiras etc. ,mas que julgavam serem úteis para os alunos das escolas rurais. A escola rural era assim, o espaço para descarte das escolas urbanas.

Desde o século XVI, com Comenius⁹⁹, e do século XVIII com a invenção da lousa, o material escolar tem sido utilizado como forma de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Porém, foi a partir do século XIX que a cultura material escolar foi ampliada quando teve início o processo de constituição dos sistemas nacionais de ensino e de desenvolvimento do capitalismo. Neste período os prédios escolares, os mobiliários e os materiais de ensino “proliferaram de forma significativa articulando-se com a moderna pedagogia, o processo de escolarização em massa e a expansão do mercado industrial” (SOUZA, 2007, p. 163). Essa proliferação foi possível com as “Exposições Pedagógicas realizadas no interior das Exposições Universais” como a realizada em Paris em 1855 e Viena em 1873. Desde então os materiais, métodos, programas e propostas de educação popular, passaram “a representar o avanço educacional atingido por cada país” além de vincularem “concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional” (SOUZA, 2007, p. 164, 165).

Polígono das Secas (Cepol); coordenadora do Programa Nacional de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente (Pronaica) de 1993 a 1994 quando também respondia pelas escolas rurais do município de Montes Claros e Superintendente Adjunta da 22ª S.R.E. no governo de Itamar Franco (PMDB) de 1999 a 2002.

⁹⁹Comênio (Jean Amos Komensky,1592-1670) nasceu em Nivnice, Morávia, hoje República Tcheca, foi pastor, bispo protestante, professor e reitor. Para ele a “causa das guerras e das chagas da humanidade é a ignorância humana, e o remédio para a cura será encontrado na educação de todos os povos” (VEIGA, 2013 p. 18).

Em 1657 Comênio escreveu a Didática Magna, tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Neste tratado, nos princípios da didática geral, aborda as condições necessárias para ensinar e aprender como a necessidade dos materiais escolares (livros, quadros, amostras, modelos etc.) e a relação entre o “discurso e o conhecimento das coisas.” Para Comênio, um bom método de ensino depende de ter prontos os livros e todos os outros instrumentos didáticos; que o intelecto seja formado antes da língua; que não se aprende nenhuma língua a partir da gramática, mas apenas a partir de autores apropriados; as disciplinas reais devem preceder as lógicas e os exemplos devem preceder as regras (PIAGET, 2010, p. 68). Para Gasparim (1997, p. 147) a maior contribuição de Comênio “foi trazer a realidade social para a sala de aula, fazendo uso dos meios tecnológicos mais avançados”.

Apesar da falta de insumos pedagógicos básicos, é importante destacar a participação das famílias na captação de recursos ou construção do mobiliário, o que confirma a importância dada por eles à escola como locus dos saberes e conhecimentos científicos como condição para uma vida melhor mesmo que fora do espaço rural.

Além de receber materiais didáticos e mobiliários descartados pelas escolas urbanas, os professores também relatam que acolhiam alunos expulsos de outras escolas que tinham parentes na comunidade como afirma Gabriel:

Um dia um avô chegou com um aluno lá e falou: “Gabriel, vê o que você pode fazer com esse menino, você tem de me ajudar. Dentro da cidade eu não achei uma escola que recebesse ele mais, ele foi expulso de 2 escolas e as outras nenhuma quis receber. Vê o que você faz, pra mim aí...” O velho chamava Joaquim. E eu disse: “Olha seu Joaquim, eu não posso prometer nada, só que, o que eu puder fazer, eu vou fazer, você me ajudando, você vai me ajudar...” Tudo bem, ele veio, na 2ª série, com isso, ele não tomou nenhuma bomba, um dia, fez uma briguinha, mais um menino lá, sem querer, jogou um pedaço de madeira na cabeça de um menino, fez um buraquinho, deu muito sangue. Eu levei os dois em casa. Falei, “aconteceu isso, mais não foi briga não, foi uma facilitação que eles fizeram lá...” E assim ele ficou, fez a 4ª série desse jeito. Depois que ele recebeu o diploma da 4ª série ele chegou aqui e disse “Oh tio, eu vim aqui pro senhor ser responsável por mim lá na escola do Canto do Engenho, porque eu quero continuar os estudos, eu queria que você fosse responsável por mim lá...” O avô tinha morrido. Pra mim foi um desafio receber um aluno, que foi excluído de tantas escolas dentro da cidade, e eu consegui, ele não me deu trabalho nenhum. Só que ele começou e parou os estudos, depois foi embora pra Montes Claros (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

Até a década de 1990, as escolas estaduais tinham a autonomia de normatizar, através do Regimento escolar¹⁰⁰, os critérios para permanência ou não dos alunos na instituição. Os alunos que apresentavam comportamento inadequado e reincidente, de acordo com as normas da escola, num primeiro momento eram advertidos, depois suspensos temporariamente das atividades escolares, transferidos para outra escola e por último expulsos. A expulsão caracterizava-se pelo impedimento do aluno em frequentar a escola na qual estava

¹⁰⁰Regimento Escolar é um conjunto de regras que norteiam e regulam a estrutura e funcionamento da escola em consonância com a legislação vigente. Envolve a organização pedagógica, administrativa, disciplinar e estabelece direitos e deveres de toda a comunidade escolar (docentes, discentes e funcionários). Diferente das escolas estaduais, as escolas municipais rurais seguiam um Regimento comum. Em ata de reunião realizada com professores das escolas rurais no dia 25 de setembro de 1981, a Chefe da Divisão de Ensino, Cleonice Alves Proença, ressalta que professores não podem expulsar os alunos sem o conhecimento e aprovação da Divisão de Ensino e o respeito ao Artigo 113 do Regime Disciplinar do Regimento das escolas Municipais de Montes Claros que prevê: a) repreensão; b) comunicação aos pais, no caso de reincidência; c) comunicação à Divisão de Ensino; d) transferência para outro estabelecimento. Para a Chefe da Divisão a “expulsão de uma criança é uma prova de fracasso da escola e do professor”. Essa preocupação com a expulsão de alunos aparece em mais duas atas do ano de 1981 (27/08 e 29/10) o que indica que esta prática também acontecia nas escolas municipais rurais. (Livro Ata das Reuniões da Rede de Ensino Municipal de Montes Claros -1980-1982). Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

matriculado e, normalmente, era utilizado também pelas outras escolas, como impeditivo para matrícula. Assim, para os alunos que eram expulsos das escolas urbanas só lhes restavam a possibilidade de continuarem sua escolarização nas escolas rurais o que provavelmente era facilitado pelo ambiente e características da escola rural como espaço para lazer, número de turmas e alunos e, em especial, o acolhimento dos professores.

No entanto, o depoimento também indica que o tempo e o afastamento entre o acontecimento vivido e rememorado atenua a gravidade do fato além de desmistificar a imagem construída sobre os alunos do meio rural como sendo meigos, tranquilos, receptivos e tímidos. A relação entre eles também era permeada por conflitos e desafetos (LIMA; ASSIS, 2013, p. 324).

Expectativas dos professores sobre os alunos

Sobre os alunos das escolas rurais existe uma imagem depreciativa caracterizada pela falta de conhecimentos científicos, literários e pela pobreza. Observa-se, também, uma visão idealizada que mistifica os alunos como cordiais, obedientes e ordeiros, características que supostamente influenciam na sua aprendizagem e nas expectativas dos professores sobre suas capacidades. As expectativas docentes sobre os alunos podem influenciar positiva ou negativamente o aprendizado.

A predição pode realizar-se apenas na percepção de quem a fez ou de alguma forma “é comunicada a outra pessoa, por meio de formas sutis e não intencionais, e assim influenciar em seu comportamento real” (COUTINHO; MOREIRA, 2002, p.199). Acreditar na capacidade dos alunos parece ter sido fator fundamental na trajetória escolar de muitas crianças das escolas rurais como relata a professora Maria de Lourdes que via na aprendizagem da leitura e escrita a condição para que melhorassem de vida.

Naquele tempo a minha maior expectativa era alfabetizar as crianças. Fazer com que eles tivessem algum conhecimento para melhorar os conhecimentos que eles já tinham. Melhorando os conhecimentos deles estaria também melhorando a situação das famílias. Eu tinha alunos que desde pequeninhos pensavam em crescer e mudar de vida. Inclusive tem um aluno que eu não esqueci nunca que falava que ia estudar para ser médico. Eu falava: _ Oh que bom! Você vai ser meu médico mais tarde. Eu falava assim brincando. Não imaginava, mas aconteceu. Ele é um grande ortopedista. É médico no Rio de Janeiro e vem sempre de 3 em 3 meses, 4 em 4 meses atender o pessoal da comunidade. Ele se chama José Machado. Eu consulto com ele quando ele vem atender as pessoas da comunidade (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Sebastiana também descreve suas expectativas em relação aos alunos que, como Lourdes, estava relacionada à aprendizagem dos conteúdos escolares. Em seu dizer, procurava *garantir o conhecimento dos alunos para que eles não fossem reprovados e nem precisassem estudar de novo porque estudaram na roça com uma professora leiga*.

Gabriel Osmar também relembra de alguns alunos que, embora não residam mais na área rural, continuaram os estudos e melhoraram as condições de vida:

Dos meus ex-alunos tem advogado, tem professoras [...], tem técnica de enfermagem [...], tem uma que se formou no ano passado na UNIMONTES, acho que é Pedagogia. Tem muitos também que já foram embora. Tem outra que trabalha com Marketing. Tem um que formou em Biologia, fez concurso na Prefeitura e passou. [...] Dos meus ex-alunos aqui na área rural, quase não tem ninguém mais. Foram embora porque o serviço é difícil aqui.

Para Maria de Lourdes e Sebastiana a escola era espaço privilegiado para a aquisição de conhecimentos e de inserção sócio cultural e econômica. Assim, conviver com a não aprendizagem dos alunos era aceitar seu próprio fracasso o que parece ter sido elemento estimulador para suas práticas.

A narrativa sobre as práticas pedagógicas: conteúdos, métodos e estratégias

Na década de 1960 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4024 /1961) manteve a estrutura do ensino primário em relação às leis orgânicas de 1946 ficando assim o ensino primário com duração de quatro ou seis anos, no caso de iniciação técnica e com as seguintes disciplinas: Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Iniciação à Matemática; Geografia e História do Brasil; Conhecimentos Gerais Aplicados à Vida Social, à Educação para a Saúde e ao Trabalho; Desenho e Trabalhos Manuais; Canto Orfeônico e Educação Física para o curso primário elementar de 4 anos. Noções de Geografia Geral e História das Américas; Ciências Naturais e Higiene para o curso primário complementar de 1 ano; Leitura e Linguagem Oral e Escrita; Aritmética e Geometria; Geografia e História do Brasil; Ciências Naturais e Higiene; Noções de Direito Usual; Legislação do Trabalho, Obrigações da Vida Civil e Militar; Desenho; Economia Doméstica e Puericultura para o curso primário supletivo de 2 anos. A partir da LDB 5692/71 as disciplinas escolares para o ensino da 1ª a 4ª séries passaram a ser: Comunicação e Expressão; Integração Social; Matemática; Ciências Físicas e Biológicas e Educação Física (VEIGA, 2007, p. 283).

As lembranças que os professores têm de suas práticas pedagógicas envolvem questões ligadas aos conteúdos, métodos e estratégias utilizadas com os alunos. A falta de

material didático fez com que buscassem alternativas para a realização do trabalho. Destacam que os conteúdos escolares prescritos pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas rurais eram os mesmos para as escolas urbanas, porém, revelam que selecionavam os conteúdos a serem efetivamente ensinados em sala de aula. Assim, foi possível identificar um conjunto de práticas comuns que revelam além das alternativas encontradas os métodos utilizados.

Entre as práticas, descrevem a utilização de materiais concretos retirados da própria natureza como sementes, frutas e pigmentos que, para Lourdes eram *os recursos possíveis*, encontrados na escola. Uma prática também presente nas narrativas dos professores eram os passeios no entorno da escola que possibilitavam um ensino mais concreto, o que para Gabriel Osmar favorecia o ensino das disciplinas e reduzia o caráter essencialmente teórico dos conteúdos a partir dos livros didáticos, possibilitando melhor compreensão por parte dos alunos.

Nós íamos para o cerrado e pesquisávamos tudo que tinha ali. A gente levava papel e íamos anotando, tinha um líder que escrevia o que os outros falavam. Na hora de voltar pra escola em vez de ir pra sala a gente sentava debaixo de uma árvore. Ali a gente discutia tudo que foi falado e fazíamos um relatório final de tudo. Cada dia tinha um objetivo diferente, um conteúdo diferente de ciências, história e geografia (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

A narrativa de Gabriel Osmar revela a influência dos pressupostos da Escola Nova¹⁰¹ em sua prática docente. Em seu entender, o trabalho interdisciplinar contribuiu para a alfabetização das crianças. No entanto, ao descrever a maneira como ensinava os alunos a ler e escrever diz não ter utilizado nenhum método específico e que fazia do jeito dele que era

¹⁰¹ Escola nova ou escola ativa é o nome dado ao movimento pedagógico surgido no final do século XIX na Europa que foi fortemente influenciado pelos trabalhos de Rosseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852). De acordo com Veiga (2007 p. 217) a expressão “escola nova” foi utilizada pela primeira vez por Cecil Reddie (1858-1932) que fundou em 1889, na Inglaterra, um estabelecimento de ensino chamado The New School. Este movimento pedagógico tem como principais características a valorização da criança, o respeito pela sua liberdade, autonomia e interesses. A metodologia de ensino enfatiza a dimensão “técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos, psicopedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sociopolítico e econômico”(VEIGA, 2013, p. 38). A aplicação dos princípios da Escola Nova alterou o espaço escolar, modificou o padrão das salas de aula, introduziu materiais pedagógicos inovadores, estimulou a criação de novos ambientes como os destinados à prática de educação física, a atividades da vida cotidiana e a alimentação. Também foram implantadas salas de reuniões, auditórios, bibliotecas, apresentação de trabalhos escolares, teatro, corais, dança e festividades cívicas (VEIGA, 2007, p. 229-230). No que se refere à avaliação da aprendizagem, Veiga destaca que as novas metodologias desconsideraram o multiculturalismo presente em nossa sociedade ao “individualizar diferenças e interpretar a criança segundo padrões biológicos, psicológicos e antropológicos auferidos matematicamente” (p.232). No Brasil os pressupostos da escola Nova foram introduzidos principalmente por Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1974), Manuel Lourenço Filho(1897-1970)e Francisco Campos (1891-a 1968).

estar sempre se avaliando antes das aulas, avaliando os alunos todo dia, o que eles mais precisavam e como ele poderia desenvolver as atividades pra ficar mais fácil para os alunos compreenderem. Francisca também relata a ausência de método para a alfabetização das crianças e que em seu dizer *trabalhava em cima dos erros dos alunos, sem livros.* O livro didático utilizado era o da sua *cabeça* o que sugere que a professora recorria às suas experiências e memórias, à sua “cultura empírica”, sobre o ensino da leitura e escrita.

Para Lourdes, a utilização de um método para a alfabetização das crianças foi fundamental tendo em vista a sua condição de professora leiga. O método utilizado dava segurança, e era *o que conhecia e sabia aplicar* o que para ela era *o que tinha de melhor para poder dar uma aula bem dada.* Em seu dizer, trabalhava com o método silábico¹⁰² que acredita ter sido *muito bom, pois os meninos aprendiam rapidinho a formar palavras.* Mesmo defendendo as opções realizadas, Lourdes relata que alguns alunos tiveram dificuldade para aprender a ler e escrever e que *dava aula de reforço* fora do horário de trabalho.

Maria de Lourdes também recorria aos métodos de alfabetização e para ela o método fônico¹⁰³ foi o que mais facilitou a aprendizagem da leitura e escrita das crianças. Justificou essa escolha argumentando que *o professor tinha que usar o método que os alunos tivessem sentindo mais facilidade para aprender.* No entanto, reconhece que também já trabalhou com outros métodos utilizados nas cartilhas como a cartilha Sodré de Benedita Stahl Sodré publicada pela editora Companhia Editora Nacional no período de 1940 a 1977 e a cartilha Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, editora Edipro que foi editada no período de 1948 a 2005.

É importante observar, a esse respeito, que havia diferenças importantes nas opções metodológicas dos professores, o que sugere abandono do docente por parte do poder público e ausência de uma proposta pedagógica específica para as crianças das escolas rurais.

Na década de 1980, a aprendizagem da leitura e escrita era acompanhada pelos representantes da Prefeitura, como relata Lourdes: *a Secretaria de Educação mandava uma equipe para avaliar as crianças. Elas tomavam*¹⁰⁴ *a leitura para ver se as crianças realmente*

¹⁰² O método silábico parte das sílabas, destas para as palavras e das palavras para as frases. Quando se ensina por este método, inicia-se com o ensino da leitura das vogais com a ajuda de ilustrações e palavras. Em seguida, utilizam-se de exercícios de juntar cada vogal às diversas consoantes a partir de treino auditivo para os alunos perceberem as estruturas silábicas como ba, be, bi, bo, bu.

¹⁰³ O método fônico utiliza os sons das letras, fonemas, para combiná-los formando sílabas, palavras e frases. No início da alfabetização o método silábico e o fônico sobrecarregam a memória dos alunos porque trabalham com unidades pouco significativas - letras, sons, sílabas - podendo desmotivar os alunos ou torná-los leitores mecânicos (BRASIL, 1988, p. 10).

¹⁰⁴ A expressão tomar a leitura significa que um adulto, normalmente outro professor ou pedagogo, ouvia e avaliava a leitura do aluno.

estavam aprendendo. Para ela, a presença dos representantes da Secretaria Municipal de Educação nas escolas rurais contribuiu para o trabalho dos professores, principalmente na elaboração dos planos de aula. Cita como exemplo a orientação que recebia de Fátima Turano¹⁰⁵ que considerava *excelente pedagoga*, porque *sabia explicar e falava um português muito bem*. Na memória de Lourdes outros profissionais também contribuíram com o seu trabalho como a Profª Maria Lopes, a Profª Anita Soares Eleutério¹⁰⁶ e Maria Jaci Ribeiro¹⁰⁷ que, na época (1983 a 1988) faziam parte da equipe da Secretaria Municipal de Educação. Recorda-se também que, neste período, a escola recebia uma “caixa estante itinerante” com livros e brinquedos que eram disputados pelos alunos e contribuiu para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Neste período o livro didático de Língua Portuguesa adotado pela prefeitura e distribuído às escolas municipais para todas as séries foi a coleção *Começo de Conversa* de Magdala Lisboa Bacha e Tamira Lisboa Bacha da editora Abril. Acreditava-se que, por ser eclético com enfoque silábico, seria de fácil manejo tanto para o professor como pra o aluno. Apesar da Secretaria Municipal de educação ter adotado a coleção *Começo de Conversa* para as escolas municipais, nenhum professor fez referência a ela o que indica que eles burlavam a orientação dada pela equipe pedagógica e recorriam a outros materiais que julgavam mais eficazes, ou seja, utilizavam de táticas em suas práticas cotidianas.

Além das considerações acerca do método utilizado para o ensino da leitura e escrita, os professores relataram lembranças sobre as estratégias utilizadas para trabalhar com os conteúdos curriculares e a rotina escolar. Entre as memórias analisadas, as de Gabriel Osmar indicam que a forma como planejava o ensino e as atividades práticas, tornaram suas aulas mais produtivas. Relata que com o tempo passou a fazer *um planejamento por série*, porém, *integrado*, ou seja, envolvendo todas as disciplinas. Essa estratégia, mesmo não sendo a prescrita nos planejamentos e documentos oficiais, rendeu-lhe reconhecimento por parte da

¹⁰⁵ Maria de Fátima Turano (14/06/1954), formada em Pedagogia pela UFMG com mestrado em Educação pela Universidade Trás-os- Montes e Alto Douro (UTAD)-Portugal. Atuou como supervisora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação no período de 1983 a 1988. Em 1980, fundou o Colégio Padrão, na cidade de Montes Claros - MG e, em 2000, as Faculdades Integradas Pitágoras (FIPMoc), da qual é diretora executiva. Atua em gestão escolar, além de dedicar-se ao estudo e elaboração de projetos pedagógicos institucionais. Atuou também como Supervisora Pedagógica na E.E. Gonçalves Chaves (1985-1987) e na E. E. Francisco Sá (1980 a 1984). Em 2009 foi condecorada com a Medalha da Inconfidência pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Possui várias publicações em livros e revistas. Em 2012 publicou o livro “O Currículo Integrado no Ensino Superior como Proposta Político Pedagógica” pela editora Fip-Moc.

¹⁰⁶ Anita soares Eleutério (10/08/1945) formada em pedagogia, foi professora da UNIMONTES e fez parte da equipe pedagógica da S.M.E. na administração do Prefeito Luiz Tadeu leite (1983-1988).

¹⁰⁷ Maria Jaci Ribeiro, pedagoga, atuou como Coordenadora das escolas rurais de Montes Claros no período de 1983 a 1988, durante a administração do Prefeito Luís Tadeu Leite (PMDB).

Secretaria de Educação que socializou sua prática com as alunas do curso de pedagogia da Unimontes. Em seus dizeres

Quando cheguei na Unimontes, 1989, a Dona Baby¹⁰⁸ me cumprimentou: _ Seja bem vindo professor![...].Quando entramos a sala estava cheinha de mulheres. Em cima da mesa um copo com água e uma jarra, a mesa toda enfeitada. Quando entrei uma salva de palmas. Todo mundo de pé e eu não sei que cor que eu fiquei. Cumprimentei do meu jeito, cumprimentei todo mundo e Dona Baby falou: _Osmar, você veio aqui para expor a maneira que você trabalha na sua escola, do seu jeito. Mas para ajudar você, nós vamos perguntar e você vai só responder. Elas foram perguntando, eu fui respondendo, e quando terminei, todos se levantaram. Cada uma me deu um abraço. Recebi uma mensagem em um papel especial e um bombom. Aquilo para mim foi a maior felicidade que eu tive em meu tempo de professor. Isso me deixou marcado (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

Essa atitude e prática do *professor revelam que*

É no cotidiano de sua produção, no esteio de suas ações, nas estratégias voltadas para a formação, no espaço no qual ele exerce força maior- na sala de aula-, numa conversa informal, na discussão de procedimentos avaliadores de conhecimento [...] que pode surgir o acontecimento transgressivo-criador, pois nestes espaços, mesmo que menores, o educador ainda possui uma certa propriedade de reconhecimento. A apropriação, nestas circunstâncias, diz respeito a sua capacidade de movimento próprio, fazer seu movimento próprio, apesar do mesmo e das forças que tendem a paralisar é, como observa Deleuze, saber que “se ninguém começa, ninguém se mexe” (2006, p. 156). A relação de apropriação na função educador é uma tentativa de movimentação nas e para as margens dos saberes constituídos e dos poderes estabelecidos, na tentativa de se chegar à forja de novos lugares perpassados com novos saberes e poderes (CARVALHO, 2010, p.84)¹⁰⁹

As narrativas sobre as práticas pedagógicas dos professores também revelaram práticas mal sucedidas como atesta Francisca que *os alunos não gostavam de matéria decorativa como Geografia e História* o que, para ela, pode ser *falha do professor na*

¹⁰⁸ Maria Isabel Figueiredo Sobreira – Dona Baby -(25/08/1942) foi professora da Unimontes no período de 1964 a 2010; Coordenadora das escolas municipais urbanas de 1983 a 1988 e Secretária Municipal de Educação de Montes Claros no período de 1989 a 1992, durante a administração do Prefeito Mário Ribeiro da Silveira (PMDB). Com licenciatura em Pedagogia pela UFMG, Mestrado também pela mesma universidade, foi uma das colaboradoras do processo de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Montes Claros que, em 1992, foi estadualizada, transformada assim na Universidade Estadual de Montes Claros, Unimontes. Foi bolsista do Governo Francês na Sorbone CIEP de dezembro de 1965 a maio de 1966 e em 1974 no Centre International d'Études Pédagogiques em Sévres. De 1993 a 1994 e 1996 estudou na Universidade de Londres. Ocupou vários cargos de coordenação no MEC, no Governo de Minas Gerais, na prefeitura de Montes Claros e na Unimontes. Em 1996 foi condecorada com a medalha Mérito Educacional pelo Governo do Estado de Minas Gerais. Possui várias publicações em livros e revistas brasileiras e estrangeiras como o livro *Evaluation in Higher Education Systems* organizado por Robert Cowen. Como professora da Unimontes sempre defendeu e trabalhou pelo curso de Pedagogia o que lhe rendeu homenagens, em 2014, quando o curso completou 50 anos.

¹⁰⁹ Destaque do autor.

metodologia. Sebastiana também relata que os alunos não gostavam de matemática porque *era matéria decorativa* e cita como exemplo *a tabuada*¹¹⁰, *e a prova dos nove*¹¹¹, o que acredita não ser mais ensinado na escola.

Para Maria de Lourdes, nas décadas de 1960 e 1970, o nível de exigência do professor com os alunos era além do necessário e quando o aluno *não aprendia o conteúdo ficava de castigo*. Explica que o castigo não era como antes quando os alunos *ficavam ajoelhados ou levavam palmatória*, como aconteceu com ela quando estava sendo alfabetizada, mas revela que *já puxou as orelhas* de algumas crianças e que o castigo era *proibir a criança de participar de algumas atividades* como, por exemplo, o *recreio*. Dentre os conteúdos exigidos, cita como exemplo a geografia em que os alunos *tinham* que *memorizar os nomes de todos os rios do Amazonas, os afluentes do lado direito, do lado esquerdo, os Estados do Brasil e as capitais*. Conhecimento este que para ela *é atualmente trabalhado somente nos anos finais do Ensino Fundamental*. Maria de Lourdes justifica sua prática dizendo que *pensava que criança teria que crescer num meio de aprendizagem e para que elas aprendessem era necessário exigir*. Com o tempo foi percebendo que *não é bem assim*. A criança *tem suas especificidades e cada uma tem seu tempo, seu momento*.

A referência que Maria de Lourdes fez sobre a falta de significado dos conteúdos trabalhados nas escolas rurais é facilmente identificada nas provas que eram elaboradas pelo serviço de inspeção da prefeitura e aplicadas para os alunos.

Descrevemos algumas questões de uma prova de Ciências Sociais aplicada aos alunos da 3ª série em 1962.

PROVA DE CIÊNCIAS SOCIAIS 1962

- 1) **Façam o desenho do mapa do nosso Estado, com seus limites.**
- 2) **Escrevam o nome de uma cidade histórica e de uma industrial.....**
- 3) [...]
- 4) [...]
- 5) **O nosso Estado chamava-se..... Recebeu o nome atual por que?**
Por que a capital de Minas foi transferida de Ouro Preto?
- 6) **Fernando Dias __ grande escultor**
Borba Gato __ fundou Belo Horizonte
Antônio Lisboa __ descobriu as esmeraldas
João Leite Ortez __ fundou a cidade de Sabará
Numere na 2ª coluna de acordo com a 1ª
- 10) **Escreva 2 benefícios que devemos aos bandeirantes.**

Figura 10 - Questões retiradas da prova de Ciências Sociais, 1962

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros

¹¹⁰ Tabuada: tipo especial de tabela utilizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental para os alunos decorarem os fatos aritméticos da adição, subtração, multiplicação e divisão.

¹¹¹ Prova dos nove: teste para verificar a correção de um cálculo na adição, multiplicação, divisão e subtração. Consiste em tirar os nove dos números de entrada e saída da operação.

Pelas questões apresentadas nota-se que a disciplina Ciências Sociais enfatizava um passado em que célebres personagens históricos, com feitos grandiosos, lutaram pela defesa do Estado. Essa prática centrava-se no desenvolvimento da ideia dos “círculos concêntricos, indicando o predomínio de um discurso de homogeneização, de educação para o trabalho, de um preparo voltado para o mundo urbano e industrial” (BRASIL, 1997, p. 22). Também podemos inferir, pelo tipo de questão da prova, que a metodologia utilizada pelos professores era a de recitar as lições de cor com nomes datas e personagens considerados importantes.

Os dispositivos disciplinares¹¹² e os instrumentos de punição também eram frequentes nas práticas de Sebastiana que, além de proibir a participação do aluno no recreio, exigia que os mesmos fizessem *cópias de textos enormes* enquanto os outros estavam brincando. Justifica essa atitude argumentando que a *punição* era apenas para o aluno *desobediente e que incomodava os outros colegas*. Para ela, o *excesso de funções* que desenvolvia na escola e o *número de alunos* na sala não lhe permitia *nem pensar em outra forma de agir*. Revela que sempre se preocupou com o comportamento dos alunos na escola e com a compreensão e apropriação dos conhecimentos formais, mas que, se fosse hoje não utilizaria a punição para disciplinar as crianças.

Ao rememorem a rotina na escola, Maria de Lourdes, Francisca e Sebastiana destacam que os rituais de formação cívica¹¹³ e religiosa também faziam parte da cultura da escola rural. Os hinos pátrios e os cânticos¹¹⁴ eram ensaiados durante o ano inteiro para serem

¹¹² Para Carvalho (2010, p.60) os dispositivos disciplinares (Foucault, 1987) “é a marca mais indelével do governo do professor, pois ele tem a condução minuciosa da vida acadêmica, seu controle, vigilância e possíveis sanções”.

¹¹³ Em ata da Escola Combinada Antônio Olinto, do dia 1 de maio de 1972, a hora cívica é descrita pelos professores como atividade importante para a escola. Consta na ata que todos os alunos e professores reuniram-se para a hora cívica em comemoração ao dia do trabalhador. A atividade iniciou-se às 8 horas com hasteamento da Bandeira e o Hino Nacional. Em seguida alunos da 1ª série declamaram poemas seguidos por um coro falado que “apresentaram muito bem”. As músicas foram alusivas à data e os alunos foram “muito aplaudidos”. No final do texto consta que a professora da 1ª série, Neuza Aparecida da Luz, falou sobre o “trabalho e sua contribuição para o progresso nacional” (Ata do dia 1º de maio da E. M. Antônio Olinto 1972).

As Escolas Combinadas, organizadas pelo Estado na década de 60, referem-se a um grupo de escolas que compartilhavam de interesses comuns, da mesma filosofia educacional e de eventos ostentando também da competição entre si.

¹¹⁴ O canto sempre esteve presente nas escolas brasileiras, porém foi introduzido nos currículos escolares em 1931 com o canto orfeônico (1931- 1964). Seu conteúdo era formado por hinos e canções patrióticas e sua implantação se deu com a atuação de Heitor Villa-Lobos (1887-1959), (VEIGA, 2007, p.265).

Para Amato (2007, p. 218) Villa - Lobos também se preocupou com a valorização das raízes culturais do país. O compositor dedicou grande parte dos seus guias de Canto orfeônico a canções tradicionais e folclóricas, evidenciando que a conjugação desse repertório com a prática coral é plenamente possível e pode fornecer novas habilidades aos indivíduos que a exercem.

O Hino Nacional tornou-se obrigatório, em todas as escolas, públicas ou particulares, em 1936 (VEIGA, 2007, p.265).

cantados nas datas comemorativas como o Dia do Trabalho, Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Dia da Bandeira e Semana da Pátria como narra Lourdes:

Eu comemorava 07 de setembro e todas as outras datas. Saía com as crianças na estrada, na poeira, desfilando e cantando. Quando aparecia algum carro encostávamos na estrada. Eu ensinei os alunos a fazer bandeiras e pandeiros, tínhamos uma bandinha (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

As festas cívicas e as datas comemorativas nos “condicionam ao vínculo com a memória de modo positivo, público e intersubjetivo”. Nesse sentido a memória valorizada é a que “reconhecemos como histórica e coletiva e por isso fundamental para o sentimento nacional” (LOVISOLO, 1989, p. 16).

No âmbito da pedagogia moderna Lovisolo (1989, p. 26), sem desconsiderar a importância do desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da crítica e da autonomia defende que a formação do cidadão é realizada a partir da consciência histórica e cívica. Compreende que “os modelos explicativos, os símbolos, as vidas exemplares, os rituais cívicos” fazem parte da formação do cidadão. Para o autor, existem “noções e valores de ordem, de lei e de justiça que devem ser respeitados. Há processos dos quais somos resultado”.

Embora as narradoras tenham destacado os rituais cívicos e religiosos como cultura da escola rural, na memória de Gabriel Osmar sua prática era diferente, utilizava o início das aulas para motivar as crianças. Em seus dizeres

No dia a dia eu chegava na escola e levava uma coisinha diferente para eles como a maneira de eu entrar na sala, a maneira de cumprimentar os alunos. Tinha dia que eu chegava na sala, entrava primeiro e quando eles chegavam, eu ia de uma vez, para dar um susto, fazer aquela animação, aquele barulho. Muitas vezes eu ficava na cantina e falava, pode entrar todo mundo, e depois eu ia. Quando eu chegava na sala, de uma vez, bom dia, todo mundo bonito? Como está você hoje? Está mais bonito que ontem? Ou está mais feio que ontem? E amanhã, como você vai estar? Começava a fazer aquele barulho, sentava um pouquinho e perguntava “quem vai contar pra mim o que fez de ontem até hoje?” Todo mundo levantava a mão. E quando era no outro dia, fazia do mesmo jeito, sendo que aí era outro aluno que ia falar, para atender todo mundo. Pois se você chegar com sua apostila debaixo do braço, sentar na cadeira, bom dia turma, todo mundo bom e só, que motivação o aluno vai ter? Nada. Primeiro você tem de chegar satisfeito, alegre, não pode chegar assim, eu sou o professor, eu sou o dono da sala, não (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

Além das atividades descritas, os narradores relembram que, mesmo com a falta de recursos e material pedagógico, trabalhavam com *dramatizações, contação de histórias* e

*jogos*¹¹⁵. Os jogos eram construídos e adaptados pelo professor que via nesse recurso uma forma de agradar aos alunos, e ao mesmo tempo, trabalhar com os conteúdos. Novamente Gabriel dá detalhes de como utilizava o jogo boliche:

Com o boliche a gente juntava todo mundo. Brincavam meninos e meninas. Eu fiz o boliche com bolinha de gude. Eu numerava cada bolinha. Cada aluno jogava e de acordo com o número que estava na bolinha tinha uma pergunta para ele responder. Então, se o aluno jogasse a bolinha e batesse no número 2, eu fazia a pergunta número 2. Se era o número 3, respondia a número 3. No final tinha a somatória de pontos. Ganhava quem acertasse o maior número de questões (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

A experiência de Gabriel Osmar com o jogo revela que ele se preocupava em desenvolver atividades lúdicas com os alunos sem perder seu aspecto pedagógico. O jogo contribuía, não só para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para o social através das regras que contribuem para a ação dos sujeitos no mundo.



Figura 11 - Alunos da E. M. Benedito Maciel em pose antes do jogo de futebol, 1989

Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria de Lourdes de Jesus Ferreira.

¹¹⁵ Para Crespo (2007, p.13) foi na transição do séc. XVIII para o XIX que “tornou-se possível o conhecimento mais aprofundado da realidade lúdica”. Até então, “cronistas e moralistas delimitavam e explicavam os jogos sob o ponto de vista moral” e as autoridades policiais reprimiam o lúdico porque o considerava lesivo a humanidade. Foram os pedagogos que acompanharam o movimento de defesa das crianças que apresentaram propostas claras de formação dos mais novos através de meios lúdicos.

A relação escola comunidade nas reminiscências dos professores

A relação escola rural e comunidade parece ter sido fator fundamental para o trabalho dos professores. Essa relação ou interação aparece em todas as narrativas e indica que a escola era espaço de sociabilidade. Na reminiscência de Francisca ela *trabalhava com as graças de Deus e a força dos pais* que sempre atenderam aos seus chamados participando das atividades da escola, acompanhando a vida escolar dos alunos ou suprimindo as necessidades materiais como alimentação e material escolar, o que define como tendo sido uma *comunidade rica para seu trabalho*.

Para Maria de Lourdes a participação da comunidade nas atividades da escola era resultado de um trabalho desenvolvido que envolvia não só os pais dos alunos, mas todos os moradores da localidade.

Naquela época, décadas de 1960 a 1980, o professor era mais valorizado. Os pais falavam: "professora toma conta do meu filho". Eles tinham confiança. Eles confiavam na professora apesar das dificuldades que o professor tinha. Tinha mais união entre si. Lembro-me, lá na comunidade, era comunidade e escola unida. Sempre festejávamos juntos. Na comunidade, dia das crianças, dia das mães era uma união. Antes a escola fazia festas para a comunidade. Se tinha festa pras mães, todas da comunidade participavam. Se tinha festa para as crianças todas as crianças participavam. Hoje não. As festas são para os alunos da escola, as mães dos alunos da escola. Não há interação. De um tempo pra cá eu observei que a escola foi se distanciando da comunidade (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

A interação comunidade escola evidencia, também, a importância da escola para as famílias como atesta Sebastiana que se *sentia útil e sentia nos alunos e pais a necessidade que eles tinham de uma pessoa como ela ou outra que fosse, que tivesse a mesma dedicação*. Relata que ela era *professora e assistente social*. Era *tudo pra comunidade. Mesmo sem grandes estudos, mas com prática. Era bem ouvida e amada*.

No entanto, compreende que essa boa relação com a comunidade foi sendo construída aos poucos e que os conteúdos ensinados nem sempre atendiam aos interesses e convicções da comunidade. Em seus dizeres

No início, apareciam alguns problemas de radicalismo dos pais. Por exemplo, quando tinha o tema adolescência, mudança da infância para a adolescência, a 1ª vez que eu usei os conceitos nas aulas de Ciências de menstruação, ereção, teve pais que queriam me agredir. Falaram que eu estava ensinando indecência na escola. Eu precisei trabalhar muito esta parte. Mas consegui superar, através de reuniões com os pais depois com os pais e filhos juntos (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

A ausência de outros espaços públicos e instituições de lazer, cultura e informação na área rural fizeram com que a escola fosse ponto de apoio e referência para as comunidades o que favorecia e estimulava a interação escola-família. Esse fato fica mais evidente quando Gabriel narra que *os pais sempre estavam presentes e que a maioria das atividades da comunidade acontecia na escola* como festas, campanhas de vacinação e reuniões com representantes da prefeitura e outros órgãos governamentais que desenvolviam ações para a área rural.

Essa boa relação é confirmada por Francisca ao falar sobre a escola rural daquela época. Para ela *a escola rural era pobre, mas viva*. Em sua memória a escola *produzia teatros, brincadeiras, cânticos de rodas e pastorinhas*. *Não era uma escola isolada, era uma escola-família* apesar das dificuldades materiais. Essa “escola-família” era resultado *de muito amor e dedicação*. Em sua narrativa tenta fazer um diálogo entre o passado e o presente fazendo críticas aos professores atuais. Entende que

Muitos problemas vivenciados atualmente nas escolas acontecem porque não existe mais diálogo entre professores e alunos. Eles tratam os alunos como se não fossem da família. E meus alunos, pra mim, eram meus filhos. Eu amava meus alunos. Eu dava a vida pelos meus alunos (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

Nesse relato, o vínculo que a professora estabelecia com os alunos parece ter contribuído para uma relação pedagógica mais afetiva e duradoura, além de aproximar mais as famílias da escola. Sugere, também, a dificuldade da professora em separar suas atividades profissionais das familiares ao comparar seus alunos com seus filhos bem como a representação da docência como sacerdócio¹¹⁶.

A interação da comunidade com a escola também era estimulada pelos dirigentes municipais ao promover ações com outras instituições como consta na Ata da 5ª reunião de professores de 1980. Neste dia houve mobilização da Secretaria de Educação e da EMATER para criar nas escolas o Clube das Mães que atuaria “como grande auxiliar do trabalho comunitário”¹¹⁷. Em outra ata do dia 28 de agosto de 1980, a técnica da Secretaria de Educação, Elza da Silva Veloso, informou os professores sobre a 14ª Semana da Comunidade que seria comemorada de 15 a 19 de setembro do referido ano. A semana teve como tema

¹¹⁶ No Brasil, a representação da docência como sacerdócio, dom, missão e vocação iniciou-se com a educação ministrada pelos jesuítas (1549-1759). Neste período o sacerdote foi o professor o que fez com que a sociedade vinculasse uma personagem à outra e sentisse dificuldade em distingui-las (FERREIRA, 1999, p. 118).

¹¹⁷ Livro de Ata das reuniões da Rede de Ensino Municipal (1980-1982). Ata do dia 20 de junho de 1980. Arquivo da secretaria Municipal de Educação.

“Transforme o lugar que você vive em uma verdadeira comunidade”. A Semana da Comunidade também aparece em relatórios da década de 1960. Em um deles, a inspetora descreve que a escola rural apresentou uma exposição de trabalhos manuais, todo ele usando produtos do meio rural como fibras, couro, argila etc. na Festa do Milho na fazenda do Rosário em Ibitité, Minas Gerais, em 1963¹¹⁸.



Figura 12 - Alunos e comunidade da E. M. de Santa Bárbara, 1966

Fonte: Arquivo Público - Vereador José Ivan Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

Além da interação e participação das famílias dos alunos nas atividades escolares, os professores descrevem a participação significativa dos seus familiares na solução dos problemas vivenciados. Lourdes destaca que recebia muita ajuda do marido na manutenção e conservação do prédio e mobiliários. Essa mesma experiência foi relatada por Gabriel que contava como o apoio da esposa na preparação da merenda escolar. A Falta de investimentos públicos nas escolas, tanto na materialidade como no quadro de funcionários, parece ter sido suprimido pelo trabalho voluntário dos familiares dos professores.

¹¹⁸ Relatório do Serviço de Inspeção. Montes Claros, 1963(Arquivo público da Câmara Municipal de Montes Claros).

A participação das famílias e comunidade na materialidade das escolas rurais sempre fez parte dos projetos voltados para o homem do campo, como afirma Arroyo (1982, p.6). De acordo com o autor, os projetos voltados para o homem do campo preveem os “limites para sua implementação e apelam para o comprometimento das próprias comunidades carentes,” o que pode ser comprovado nos textos dos próprios projetos que, depois de destacarem a importância do atendimento ao homem do campo, apresentam frases como: “buscar-se-á o atendimento a baixo custo, mediante o aproveitamento do pessoal da comunidade e o uso de espaços físicos disponíveis na comunidade...”. Arroyo destaca que não “será fácil compensar carências econômicas, sociais, políticas e culturais e remediar uma educação pobre com recursos de comunidades carentes, com orçamentos pobres e sem redefinir a lógica econômica que regula a alocação dos recursos públicos” (ARROYO, 1982, p. 3).

As famílias também participavam das reuniões nas escolas para manifestar insatisfação com o trabalho desenvolvido pelos professores como registrado no livro de ata da E. E. Rural Antônio Olinto, do dia 12 de junho de 1973, em que o Presidente da Caixa Escolar,¹¹⁹ Manoel Francisco Soares, declara sua luta em prol da escola e responsabiliza as professoras, em especial a professora Neuza, pela evasão escolar mesmo reconhecendo que esta tenha sido provocada pela desapropriação das terras que pertenciam às famílias dos alunos para construção da unidade do 55º Batalhão de Infantaria Militar (Exército) em Montes Claros. Na ata consta que, de um total de 200 alunos e 7 professoras, só restara uma professora e uma turma com alto índice de infrequência.

¹¹⁹ De acordo com Carvalho e Bernardo (2012) a Caixa Escolar tem sua origem na França oitocentista e neste mesmo século foi implantada no Brasil pelo Governo Imperial. Configurava-se em uma das ações que tinha como objetivo a organização do ensino público primário, em vias de estatização e de nacionalização de um único modelo. Em 1911, a lei Bueno Brandão especificou os objetivos da caixa escolar como “instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas”. A caixa escolar poderia também fornecer aos alunos pobres alimentos, vestuário, calçados, assistência médica e premiar os alunos mais assíduos com livros, brinquedos, medalhas etc. Os recursos eram adquiridos através de joias e subvenções pagos pelos sócios; produtos das subscrições, quermesses e gratificações as quais os professores que se encontravam licenciados e os faltosos não fariam jus. Em 1977, através da Resolução 2.289 de 10 de março, o Governo de Minas Gerais instituiu a caixa escolar como entidade privada sem fins lucrativos, representativa das escolas públicas. Ela é unidade executora, constituída para receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas. Para Netto (2013) a caixa escolar sofre modificações de acordo com a necessidade política da época. A autora destaca que após a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que dispõe sobre a norma geral de licitação e contrato administrativos, o Estado de Minas Gerais alterou as normas para utilização das verbas da caixa escolar através do decreto nº 43659, de 21 de novembro e com o Decreto 45.085, de 08 de abril que dispõe sobre a transferência, utilização e prestação de contas dos recursos financeiros repassados às caixas escolares que foi regulamentado pela resolução nº 1.346, de 8 de junho de 2009 (p.33-35).

Declaração

Declaro que as reuniões da caixa escolar da escola estadual sediada na fazenda emucambinho, lugar ~~denominado~~ Antonio Olinto, não foi mais atida as reuniões por motivo do fracasso de frequência dos alunos.

Provéniente a desapropriação da unidade do Exército.

Fracasso este que atuavam 7 professoras, embora que é a escola nada fazia.

Elas mesmo com as 6 professoras tinha a frequência de quase 200 alunos.

Hoje atua apenas 1 e mesmo assim com fraca condição de frequência, embora ainda possa melhorar.

São estes os camprimentos a declararmos qualidades de benemerito desta escola e que por ela muito lutei. Foi tirada a cópia da folha 0 a folha 10 Antonio Olinto, 12 de junho de 1973.

Presidente da caixa: Manoel Francisco Soares

Figura 13 - Declaração do Presidente da Caixa Escolar da E. E. Rural de Antônio Olinto, Manoel Francisco Soares – junho de 1973. Livro de atas, 1973

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.

CAPÍTULO V

A INFÂNCIA NA ESCOLA RURAL

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.
Antônio Nóvoa, 2009.

Neste capítulo buscamos apreender as representações e imagens construídas pelos professores sobre a infância na escola rural. Para tanto analisamos como eles concebem a relação das crianças com a escola, com outras crianças e com as famílias. Também buscamos compreender suas expectativas em relação à escolarização das crianças.

Na percepção dos professores a escola era para os alunos mais que uma instituição formal de ensino. A escola era o lugar de viver a infância. Também depreendemos que, como os alunos das escolas urbanas, os alunos da escola rural conviviam não só com o afeto, o carinho, a amizade, mas também com relações conflituosas, como a agressividade, o preconceito e o desafeto.

Escola Rural: lugar de viver a infância

Ao produzirem narrativas sobre o trabalho nas escolas rurais os professores recordam, com muita intensidade e emoção, de suas experiências e vivências com os alunos. Em suas memórias os alunos eram pobres e viam na escola a única alternativa para melhorarem de vida. Assim, a situação financeira das famílias se apresentava como elemento estimulador para a frequência¹²⁰ e permanência das crianças na escola como demonstra Gabriel ao dizer que *a expectativa dos alunos em relação à escola era ir pra aprender para futuramente não terem dificuldade de sobrevivência*. Na memória de Francisca

Antigamente os alunos tinham vontade de aprender. Elas iam todos os dias. Eles tinham desejo de aprender porque os pais eram analfabetos. O desejo deles de aprender era muito grande. Eles queriam aprender para mudar a situação de vida deles. Eles sonhavam com um mundo melhor e tinham desejo e vontade de aprender (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

¹²⁰ Os professores não mencionaram em seus relatos casos de evasão escolar, porém, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, nas décadas de 70 e 80 o índice de evasão escolar nas escolas rurais era em torno de 20 % (Secretaria Municipal de Educação, Programa de Controle à Evasão e Frequência Escolar, 1998).

Os relatos confirmam a influencia da escolarização nas comunidades como já apontado por Faria Filho,

Na transição de uma sociedade não escolarizada para uma escolarizada, a tensão recai sobre a totalidade do social, não deixando intocada nenhuma de suas diversas dimensões. Tal tensão pode ser percebida não apenas naquilo que toca diretamente à escola e ao seu entorno, mas naquilo que de mais profundo há na cultura e nos processos sociais como um todo: das formas de comunicação às formas de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e de sua reprodução, tudo isso modifica-se, mesmo que lentamente, sob o impacto da escolarização (FARIA FILHO, 2008, p. 81).

Essa expectativa em relação à escola é reforçada por Maria de Lourdes ao dizer que *mesmo com a simplicidade daquela época, em que faltava tudo, como bancos, mesas e material didático, as crianças não faltavam às aulas o que a faz acreditar que as crianças não iam somente para aprender, mas que também gostavam da escola.*

A pobreza também se fazia presente na forma como os alunos se locomoviam para a escola. A maioria ia a pé e caminhava longas distâncias até a escola o que para Maria de Lourdes influenciava na aprendizagem das crianças. Em seus dizeres:

Eu acredito que tinha criança que andava mais de 10 KM para chegar à escola. Eu tive uns 4 alunos de uma casa que eram de uma família muito tímida que seria mais perto ir para Nova Esperança do que ir para Buriti do Campo Santo. Para não ir para Nova Esperança eles iam para lá, Buriti, a pé. Eu falava: Oh meu Deus do céu esses meninos não vão aprender nada. Chegavam cansados e até com fome porque saíam muito cedo de casa. Era muito difícil. O desenvolvimento e a aprendizagem deles era o mínimo. À medida que o tempo passa que a gente pensa. Podia ter feito alguma coisa a mais para ajudar aquelas crianças (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

A reflexão da professora sobre o que ela poderia ter realizado é fruto do tempo em que se processa a rememoração do presente e a rememoração do passado. A memória sofre assim, a influência das concepções e emoções do presente (Sarilo, 2007, p. 66).

O depoimento também revela que no cotidiano de uma sala de aula muitas situações são despercebidas pela professora em função de suas múltiplas atribuições e também, da pouca experiência com a docência.

De modo semelhante, situa-se o depoimento de Francisca que afirma que tinha crianças que *caminhavam duas léguas, 12 KM*, para chegar na escola, *carregando os cadernos numa sacolinha ou debaixo do braço* o que não impedia a frequência diária dos alunos na escola. Além da distância, Maria de Lourdes destaca que

As crianças iam com chuva ou sol do mesmo jeito. Quando fazia frio muitos iam sem agasalho, aí eu tirava minha blusa pra ficar igual a eles. Com todos esses problemas eles eram frequentes. Podiam ter desenvolvido melhor. Eles eram inteligentes, mas o cansaço, a falta de alimentação adequada e a falta de material prejudicavam (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

O depoimento da professora de que as crianças que moravam distante da escola tinham sua aprendizagem afetada por fatores externos e internos a escola, reafirma sua análise quando diz que, mesmo tendo concluído a 4ª série *muitos alunos aprenderam apenas o básico para serem aprovados*.

A dificuldade de transporte e a distância também interferiu no trabalho dos professores como afirma Gabriel que, além dos conteúdos escolares, *tinha vontade de realizar atividades culturais e de lazer com os alunos como visitas a escola urbana, para os alunos verem a diferença, visitas ao parque de exposição e ao parque municipal*.

Além da expectativa dos alunos em relação à escolarização, na memória dos professores a escola, por ser o único espaço público de acesso à cultura letrada, continuava sendo importante para as crianças porque mesmo *depois de concluída a 4ª série, muitos continuavam como ouvintes, por vários anos*, o que para Sebastiana *causava um inchaço na sala*. Porém, afirma que *era ótimo porque, além deles estarem lá revivendo, por não terem outro ambiente diferente, eles ajudavam a gente. Era como se fossem monitores pra mim. Eles me ajudavam* (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

Para Gabriel a permanência dos alunos na escola era porque *lá tinham o tempo de brincar, de conversar com os colegas, coisa que em casa eles não tinham*. Este relato relativiza a imagem atribuída à escola enquanto espaço que desconsidera a infância e produz apenas o aluno.

Análise diferente foi apresentada por Maria de Lourdes ao dizer que os alunos *permaneciam na escola porque não tinha transporte para levá-los para outra escola. Eles só continuaram a estudar de 5ª a 8ª depois que o município disponibilizou o transporte escolar*¹²¹. Depois da oferta do transporte *ex- alunos, já adultos, com filhos, voltaram a estudar*. Recorda que, quando estudava, *repetiu a 4ª série 3 anos ou mais porque não tinha como continuar os estudos nas escolas urbanas em Montes Claros*.

¹²¹ Em Montes Claros o transporte escolar foi introduzido com a nucleação das escolas. Nas regiões onde não foi possível nuclear as escolas foi oferecido transporte para os alunos que já haviam concluído a 4ª série do Ensino Fundamental para as escolas núcleo ou escolas estaduais localizadas nos distritos.



Figura 14 - Alunas brincando de roda - E.M. Benedito Maciel - dezembro de 1989

Fonte: Arquivo pessoal da professora Maria de Lourdes de Jesus Ferreira.

Alunos com necessidades educativas especiais

Apesar da discussão sobre a inclusão escolar ser bem recente no Brasil (1994), os professores relataram que, nas escolas rurais, sempre existiram alunos com necessidades educativas especiais, pois não tinham condições financeiras de frequentar escola especial¹²² na área urbana. Gabriel afirma que em muitos casos não havia diagnóstico sobre as deficiências dos alunos o que contribuía para que permanecessem na escola *por muitos anos* sem apresentar *desenvolvimento significativo*. Cita como exemplo dois alunos que repetiram a 1ª série durante três anos e que não aprenderam a ler e escrever, apesar de todas as suas intervenções.

Nas reminiscências de Lourdes o trabalho com alunos com deficiência poderia ter sido mais produtivo se *tivesse recebido alguma preparação da Secretaria Municipal de Educação*. Relata o caso de uma aluna com deficiência auditiva que quando não entendia a atividade proposta por ela ficava *muito nervosa e agressiva*. Para ajudá-la *falava alto, quase gritando*

¹²² No Brasil a escola especial sempre funcionou como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino regular, evidenciando diferentes “compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2010, p. 9).

ou então acenando. Para Francisca, trabalhar com alunos com deficiência¹²³ foi um dos seus maiores desafios. Nas suas reminiscências lembra-se que:

Na década de 1970 trabalhei com um aluno surdo. Ele se chama Veríssimo. Hoje mora em Montes Claros. Ele tem uma inteligência fora do comum. Se eu escrevesse porta e ele enxergasse a porta ele escrevia porta. Se eu escrevesse janela, mas ele não visse a janela ele não sabia o que era. Agora com os sinais dele (libras) ele vai para Belo Horizonte, para todos os lugares. Ele fez o curso em Montes Claros e trabalha numa fábrica fazendo sandálias. Tem a letra maravilhosa. Eu mostrava para ele o objeto e a palavra escrita.

E continua:

Eu tive também um aluno que ficou 7 anos na escola e não aprendeu. Ele mora aqui na comunidade. Ele foi submetido a uma cirurgia no coração. Hoje ele é um ótimo vaqueiro. As supervisoras pelejaram com ele, mas não aprendeu mesmo. Ele não sabia contar. Era assim, 1, 2,6, 8. Um dia eu perguntei pra ele porque ele trazia o gado do campo e na hora que faltava um ele voltava pra buscar se ele não sabe contar. Ele disse: uai, eu sei pela cor (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

Utilizando como referência a perspectiva social da deficiência podemos afirmar que, as respostas dadas pelos alunos de Francisca demonstram que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento diferente daquele que está impedido biologicamente (Vygotsky, 1995). Essa condição de aprendizagem demandaria dos professores domínio de estratégias e metodologias diferentes das utilizadas com os outros alunos para favorecer a aprendizagem dessas crianças.

A falta de acesso à saúde e a situação financeira das famílias fez com que as necessidades educacionais especiais dos alunos fossem revelando-se no processo de ensino e no percurso de escolarização, principalmente dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, mesmo não tendo diagnóstico sobre os alunos, formação e material adequado para o trabalho, os relatos dos professores sugerem que eles tinham sensibilidade e buscavam adotar estratégias para favorecer a aprendizagem dessas crianças embora suas práticas indiquem a integração e não inclusão. Segundo Sassaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do aluno, enquanto que a inclusão propõe a inserção total.

Compreendemos também que, apesar de não haver políticas públicas específicas para o atendimento das crianças com deficiência nas escolas regulares, nem a obrigatoriedade de sua matrícula no período investigado, as famílias desempenharam papel fundamental ao

¹²³ Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, física, sensorial ou mental (Brasil, 2009).

apoiar o processo de escolarização dessas crianças. A interação com outros adultos, com outras crianças, com os jogos e brincadeiras e com outras formas de linguagem devem ter contribuído de forma significativa para o desenvolvimento social, afetivo e intelectual desses alunos.

Comportamento dos alunos: obediência e respeito

Também faz parte das reminiscências dos professores o comportamento obediente e respeitoso dos alunos. Em suas lembranças, os pais tinham domínio e controle sobre os filhos e isso refletia na sala de aula. Na memória de Francisca, *quando o pai dizia sim, era sim, não era não*. Não cabia à criança nenhum tipo de questionamento ou desobediência. Para Gabriel, os alunos *eram ótimos no comportamento e tinham muito respeito com o professor*.

Em sua memória a obediência de muitos era reforçada pelos pais que intimidavam as crianças em relação à figura do professor. Em seus dizeres *as crianças chegavam à escola com medo* e que, com o tempo e seu trabalho, essa imagem foi sendo desconstruída.

Lourdes também relaciona a obediência dos alunos ao tipo de educação que recebiam dos pais. Na sua memória,

As crianças não eram como as de hoje. As crianças eram crianças sérias, amedrontadas, tinham muito medo dos pais. Os pais falavam “você passa aqui.” Se fosse em cima de um formigueiro, eles passavam, as formigas beliscavam, mas eles passavam porque o pai mandou e obedeciam, respeitavam. Muitas vezes tínhamos até dó. Então, eram meninos muito sofridos (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

Mesmo tendo atribuído aos alunos o comportamento obediente e respeitoso com o professor, alguns narradores descrevem episódios de desobediência como Francisca ao se lembrar de uma aluna.

Eu tive uma aluna que era muito endiabrada. Era um sucesso na malinesa¹²⁴ e toda hora ela pedia licença para ir ao banheiro. Um dia eu falei assim: _Ah! Menina, toda hora você pede pra ir ao banheiro, não vai mais não. E ela: _Não? _Não. Ela só foi sentando no chão e fez xixi dentro da sala. Eu a fiz pegar um pano e limpar. Ela tinha uns 11 anos, mas era muito danada. Depois eu achei que aquilo foi muito humilhante, eu não devia ter feito aquilo. Ela não pediu mais licença constantemente. Eu fui à casa dela, conversei com os pais e conversei com ela (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

¹²⁴ Criança malina quer dizer criança traquina.

O episódio narrado por Francisca causou-lhe muito desconforto já que em seus dizeres esta é a lembrança negativa de sua trajetória como professora de escola rural. Em sua análise, exigir que a aluna reparasse o erro foi mais agressivo do que o episódio.

O comportamento e a obediência também são citados pelos professores como característica do bom aluno. Nos dizeres de Maria de Lourdes: *O bom aluno tinha que ser obediente, responsável, ter compromisso, nunca faltar, ser criativo, ajudar os colegas, ter interesse em aprender* (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

Embora o comportamento tenha sido citado pelos professores como características do bom aluno, na narrativa de Francisca a dificuldade de aprendizagem influenciava no comportamento, pois interferia *no interesse dos alunos*.

Apesar dos professores descreverem os alunos como obedientes e respeitosos, este não era o comportamento frequente no relacionamento entre os alunos. Francisca atesta que

Muitas vezes eles vinham armados pra escola. Quando vinham armados eu tomava a arma e mandava chamar os pais. Eles vinham armados porque brigavam na estrada. Qual é o menino que não briga? Eles brigavam, davam tapa um no outro, e no outro dia eles vinham com uma faca para descontar. Aí os outros alunos me contavam e eu tomava a arma (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

O comportamento agressivo dos alunos aparece também nas narrativas de Gabriel, Sebastiana e Lourdes. Para Gabriel *os meninos gostavam muito de brigar na estrada. Brigavam e xingavam um ao outro*. Relata que *as brigas aconteciam em local combinado que era a encruzilhada perto da escola*. Para evitar maiores problemas, frequentemente se dirigia para o local para separar as brigas que começavam *por qualquer coisinha*. Para Sebastiana as brigas estavam relacionadas à condição social das crianças ou a falta de espírito esportivo dos alunos. Em seus dizeres, as brigas existiam *porque os alunos que eram pobres, sentiam-se inferiorizados* em relação aos que possuíam situação financeira melhor ou, então, *um queria ganhar do outro nos jogos*. Lourdes relata que os alunos *pegavam um pedaço de madeira, cortavam e enfiavam lâmina de barbear, o que virava uma arma*. Diante da possibilidade dos alunos se agredirem *diariamente verificava os materiais escolares das crianças para tomar o objeto* que os alunos poderiam utilizar nas brigas. Na memória de Sebastiana os alunos também levavam facas para a escola para serem usadas durante as brigas e que ela, como os outros professores, *tomava das crianças* e em visita às residências dos alunos devolvia para os pais. Nas suas lembranças, a agressividade de muitos alunos estava também relacionada à agressividade doméstica, pois *muitos pais batiam muito nos filhos*.

Osmar e Lourdes também afirmam que os pais *eram brutos* em casa o que pode ter estimulado o comportamento agressivo das crianças.

Essa consciência sobre o tratamento dado pelos pais aos filhos fez com que Sebastiana relevasse muitas situações de agressividade dos alunos na escola porque, em seus dizeres *sabia como era a vida de cada um e pensava: o mundo deles é aqui*. Para Sebastiana, a escola para as crianças era muito mais do que lugar de aprendizagem dos conteúdos universais, era espaço de convivência, de lazer e de direitos.

Esses relatos revelam que a sala de aula da escola rural abrigava não só afeto, carinho e amizade, mas também, sentimentos contraditórios e relações conflituosas como a agressividade, a rebeldia, os constrangimentos e o preconceito.

Trabalhar em casa e brincar na escola: o cotidiano das crianças

Nas reminiscências dos professores a infância se faz representar pelo lúdico e era de certa forma, garantida pela escola já que, em casa as crianças ajudavam os pais nas atividades domésticas e do campo como afirma Sebastiana:

Eu sentia que naquela escola eles achavam toda riqueza que eles não tinham em casa. Lugar pra brincar, pra lazer. Eu achava que a infância naquele tempo era muito boa na escola porque eles estavam sempre trabalhando na casa e na roça. A casa era o lugar de serviço. Os pais aproveitavam o serviço dos filhos. Eles não brincavam em casa (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

De modo semelhante situa-se o depoimento de Gabriel ao dizer que a escola *era o único espaço que as crianças tinham para brincar*. Sua memória entrelaça-se com seu tempo de infância e, em seus dizeres:

Brincar era difícil demais. A escola era uma fuga. Eu desde criança, com 7 anos, levantava 5 horas da manhã para trabalhar, para tocar boi, moer cana, cortar cana de madrugada, moer cana e deixar a garapa pronta. Depois andava 16, 17 quilômetros a pé, para estudar (Gabriel Osmar Fonseca, 2014).

O lúdico também fazia parte da cultura escolar e fez com que os professores criassem e oportunizassem na escola várias brincadeiras para os alunos como *peteca, porta bandeira, queimada, pular corda, carrinho, brincadeiras de roda, boneca e futebol*, além do *canto e dos casos* em que as crianças narravam alguma história normalmente contada pelos pais ou inventada pelas próprias crianças. Em suas memórias, as brincadeiras, *atividade preferida*

pelos alunos, eram sempre coletivas, se realizavam com pessoas e o material, quando necessário, era confeccionado por eles e pelos alunos. Para Juliá (2001, p.11) também faz parte da cultura escolar, “as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”.

A falta de oportunidade para brincar em casa e o fato do docente residir na própria comunidade fazia com que as crianças não se afastassem dos professores no período das férias escolares como narra Lourdes que, *nas férias os alunos não saiam de sua casa*.

De forma semelhante situa-se o depoimento de Sebastiana ao afirmar que quando anunciava as férias, na última semana *de aula era só choro*. Em casa *recebia muitos alunos e cartinhas* dos que moravam mais distantes o que contribuía para que ela não *quisesse ter férias*.

As lembranças que os professores têm sobre os alunos envolvem, além das questões ligadas ao comportamento e a aprendizagem da leitura e escrita, episódios tristes que marcaram suas trajetórias como relata Maria de Lourdes:

Dentre as minhas lembranças eu me recordo da perda de um aluno. Na época ele formava dupla de cantoria com um irmão. Apresentavam na escola. Ele teve diarreia, vômito. Os pais não cuidaram, depois de uns três dias, o menino passando mal, morreu. Aí vem aquela história o que eu não fiz que pudesse ter feito. Ah! Foi horrível! Eu tinha outro aluno na sala com o mesmo nome. Quando eu ia fazer a chamada falava o nome do menino. Pra mim era um castigo. Depois teve outro também que morreu de meningite. Se fosse hoje eu teria orientado os pais. Hoje eu faço diferente. Pego, vou, faço alguma coisa, mas naquela época não tinha experiência (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Francisca também descreve os alunos que a marcaram e dentre eles destaca o Osvaldo que era *pobrezinho, mas exemplo de aluno no comportamento, na limpeza e na inteligência*. Em seus dizeres:

Ele queria vencer. Ele achava que a vida dele era muita miséria, porque ele era muito pobre. De vez em quando eu contava a história dele pros outros alunos e perguntava por que eles não eram iguais a Osvaldo. Hoje ele trabalha no posto de saúde do Eldorado. Osvaldo de Joana Preta. Osvaldo é pretinho, mas o menino mais caprichoso que eu já vi. A camisa dele era sempre branca e ele nunca chegou com uma manchinha na camisa, alvinha, todos os dias ele vinha com a roupa passadinha, limpinha. A Joana Preta era uma velhinha que cuidava desse neto. E esse menino foi para o Rio de Janeiro, teve lá muito tempo, estudou. Ele tem uma banda. Os irmãos formaram uma banda, de vez em quando ele vem aqui me agradecer pelos princípios que ele teve. Ele continuou os estudos porque ele já foi até diretor

de escola lá pro Rio de Janeiro. Eu não sei por que ele trabalha no posto de saúde hoje. Eu creio que é por causa da família, do aconchego da família. Hoje ele é gerente do posto de saúde. Ele é chefe lá (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

Na referência que Francisca faz ao aluno o preconceito é reforçado ao ressaltar a higiene e inteligência como atributos. Em sua narrativa, a cor e a situação financeira condicionam o processo de escolarização, ou seja, alunos pobres e negros apresentam diferenças quanto à capacidade de aprendizagem quando comparados aos alunos brancos.

Para Veiga (2007, p.264), a presença do discurso eugênico esteve presente nas escolas brasileiras desde meados da década de 1940 quando “produziu-se uma identidade fundada na hierarquia racial, em que predominavam os padrões físicos e estéticos das crianças brancas”. Esse discurso foi reforçado, também, pelos diversos materiais didático-pedagógicos – livros didáticos e de literatura, cartazes escolares, revistas, jornais utilizados em sala de aula, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva. A utilização desses recursos nas escolas remonta a um processo de “socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano” (BRASIL, 2005, p. 236).

Dentre as funções do professor na escola a avaliação da aprendizagem dos alunos parece ter sido um desafio. Na narrativa de Gabriel, a avaliação, que era bimestral, estava condicionada à prova escrita que os alunos *não gostavam*. Em sua memória o problema só foi resolvido quando passou a não informar os alunos sobre a semana e o dia da prova. Para isso distribuía as provas como se fosse uma simples atividade e dizia para as crianças que a atividade era

Pra ver onde nós estamos o que sabemos. Falar onde nós estamos, até onde fomos, porque se separar eles da gente complica, aí eles faziam. Nunca falei com um menino “olha, isso aqui está errado”. Eu falava, “olha, você não conseguiu fazer do jeito que era pra fazer, mas você tentou”. Certo é assim. Eu não sei, mas até hoje, você pega uma atividade de um aluno e dá uma cruz, isso destrói o aluno, nunca gostei, você tem que motivar (Gabriel Osmar Fonseca, 2014).

Essa mesma dificuldade foi vivenciada por Francisca que afirma que os alunos tinham *medo de provas*. Quando eram informados sobre as provas *esqueciam o conteúdo, apavoravam, tinham um bloqueio*. Como Gabriel, Francisca também passou a não informar os alunos sobre os dias em que seriam realizadas as avaliações.

A avaliação da aprendizagem sempre se constituiu num grande desafio para professores e alunos tanto de escolas rurais como urbanas. Quando os professores se referem à prova como instrumento para avaliar o grau de aprendizagem de cada criança a avaliação é concebida como instrumento sancionador e qualificador, em que somente o aluno é o sujeito da avaliação, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo objetivos estabelecidos para todos. Essa forma de avaliar tem suas raízes na tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica, ou seja, selecionar os alunos mais preparados para continuar a escolarização (ZABALA, 2002, p.195-197).

Para o autor essa forma de avaliar desconsidera outras dimensões do processo avaliativo quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas.

CAPÍTULO VI

A ESCOLA RURAL: REMINISCÊNCIAS DOS ALUNOS

*Eu me recordo de tudo de lá, porque foi o
lugar onde nasci e vivi. Minhas raízes estão
lá*

Celina Mendes Rosa

Neste capítulo apresentamos e analisamos as memórias de quatro pessoas que estudaram em escolas rurais de Montes Claros nas décadas de 1960 a 1989 visando compreender como se deu os seus processos de escolarização. Num primeiro momento apresentamos como os depoentes percebem a relação da escola com sua formação. Em seguida abordamos os relatos sobre o espaço escolar relacionando-o com as práticas vivenciadas com os professores e com os colegas. Por último analisamos as memórias sobre o ser aluno /aluna na escola rural e sua relação com a infância.

Compreendemos que, ao lembrar suas vivências na escola rural, cada um dos entrevistados traz em seus depoimentos experiências marcadas por uma escola simples, mas que lhes permitiu viver a infância e principalmente serem felizes. As dificuldades com a situação financeira, com o trabalho precoce, com a falta de transporte e material escolar são recompensadas pela oportunidade de brincar, pelas atividades desenvolvidas na escola e pelas amizades construídas com os colegas e com os professores. As memórias dos narradores revelam-se como reconstruções do passado com dados emprestados do presente (HALBWACHS, 1990, p. 71).

Memórias de alunos: a escola, o professor e o cotidiano escolar

Ao lembrar as experiências vividas na escola rural, os narradores compreendem que a escola possibilitou o acesso aos conhecimentos básicos necessários para a continuidade do processo de escolarização e para terem melhores condições de vida como afirma Maria de Fátima que a escola, mesmo com turma multisseriada, lhe deu base para continuar os estudos. Em outra narrativa, Ananias relaciona o incentivo do professor à sua vida profissional. Em seus dizeres:

Pela motivação que nós tínhamos eu nunca duvidei que não teria uma vida de sucesso. Posso não ter muito dinheiro, mas sou realizado. O professor

tinha muita convicção na nossa capacidade e essa convicção fez a diferença. Ele dizia: você é inteligente e nós acreditávamos e isso me marcou (Ananias Muniz Santos, 2014).

A relação que Ananias estabelece entre o presente e as experiências vividas na escola sugerem que estas lembranças não são apenas relatos factuais, mas instrumento de reconstrução da identidade em que o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros (POLLAK, 1989, p. 13).

Embora reconhecendo a contribuição da escola em suas vidas, os depoentes relatam que o espaço escolar não era adequado como afirma Maria de Fátima que, quando começou a estudar, a escola *não tinha prédio, funcionava na igreja*, mas que *como a escola era uma coisa extraordinária tudo que acontecia na aula era bom*. Celina também descreve a primeira escola em que estudou: *era somente uma sala pequena e do lado existia uma cozinha com fogão a lenha. A sala tinha duas portinhas de entrada e duas janelas de madeira*. Afirma ainda que, apesar de pequena a sala foi construída pela comunidade em terreno doado pelo seu pai. Não havia instalações sanitárias nem água. Quando estava na 3ª série a prefeitura *derrubou a sala e construiu duas salas maiores, mais espaçosas, uma cantina e um quarto ao lado da cozinha que era utilizada como depósito. Foi quando fizeram dois banheiros, um masculino e outro feminino e abriram uma cisterna*.

Celina destaca também que, antes de abrir a cisterna, não tinha cantineira, os alunos é que buscavam água em uma cacimba que tinha no fundo da casa onde ela morava para a professora preparar a merenda. A participação dos alunos no preparo da merenda também aparece na narrativa de Maria de Fátima,

A gente mesmo fazia a merenda, a professora escolhia 2 alunas pra fazer a merenda. Ficávamos muito entusiasmadas, tenho muita saudade. A gente merendava, e tinha, não sei se você conhece o que é barroca. É um rio pequeno, quando o tempo fica seco ele corta, lá a gente lavava as canecas e voltava pra escola. O castigo que a professora dava pra gente era fazer a merenda, ela achava que era castigo só que não era. Naquela época o governo mandava o leite em pó pra fazer merenda, o mingau. A gente adorava ficar de castigo pra comer o leite. Teve uma merenda que eu não gostei, era de bacalhau, era farofa de bacalhau. A merenda que a gente gostava era o mingau, e uma vez foram umas latinhas com queijo, e a gente era apaixonada com esse queijo. Tinha pão com geleia de tomate era uma delícia, isso pra gente era novidade (Maria de Fátima da Conceição Martins).

O relato acima demonstra que a precariedade da escola e o trabalho solitário do professor fazia com que as crianças desempenhassem outras funções além das inerentes ao

papel de aluno, como também, a capacidade de criar táticas e de aproveitar todos os momentos da escola.

Somava-se à falta de prédios escolares adequados a falta de material didático e de mobiliários. Estes se constituíam basicamente em carteiras duplas ou individuais, mesa e cadeira para o professor, quadro negro e às vezes um armário de madeira. Os materiais didáticos se resumiam em mapa do Brasil e de Minas Gerais, cartazes para o ensino da Linguagem, Aritmética e composição (produção de textos)¹²⁵. Na memória de Maria de Fátima os poucos livros disponíveis na escola e que a professora utilizava com os alunos eram para a alfabetização de jovens e adultos (MOBRAL) e que, portanto, não eram adequados para as crianças. Os recursos didáticos eram os que tinham na escola e na comunidade como plantas, flores e objetos pessoais que levavam de casa. Na reminiscência de Dalva os livros¹²⁶, além de serem em números insuficientes, eram de fácil leitura não atendendo as necessidades dos alunos já alfabetizados.

O material escolar dos alunos, como cadernos, lápis e borrachas, era adquirido pelas famílias como afirma Celina:

A gente colocava os cadernos nas sacolas de supermercado pra não sujar porque eram fininhos e qualquer coisinha que você fazia ele arrancava a capa, as folhas eram amarelas. Os pais compravam o material de acordo com sua condição financeira. Mas a classe social também não variava muito, quase todo mundo no mesmo perfil, então quase todos eram assim. Aqueles mais cuidadosos organizavam assim. Tinha gente que levava os cadernos na mão, sem capa. Era uma vida muito simples, tinha pais que confeccionavam as bolsinhas pros meninos levar os cadernos (Celina Mendes Rosa).

Ananias recorda que o professor utilizava nas aulas livros didáticos¹²⁷ de ciências, geografia, matemática e português com os quais organizava as atividades para os alunos e que

¹²⁵Relatórios das professoras das escolas rurais de Montes Claros para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1962 (Arquivo Público da Câmara Municipal De Montes Claros).

¹²⁶ Até o início da década de 1980 as escolas municipais rurais não recebiam livros didáticos do FNDE para os alunos.

¹²⁷O livro didático foi introduzido no Brasil desde a chegada dos jesuítas e a abertura da primeira escola de leitura, escrita e religião na Bahia (BERTOLETI; SILVA, 2016, p. 373). Sua gênese se situa no cruzamento de três gêneros: a literatura religiosa que deu origem a literatura escolar com livros escolares laicos "por pergunta e resposta"; a literatura didática, técnica ou profissional que predomina na instituição escolar e a literatura de lazer, "tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais" (CHOPPIN, 2004, p. 552).

Ainda segundo o autor os livros didáticos exercem quatro funções que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. As funções destacadas pelo autor são: Função referencial (curricular ou programática); função instrumental (métodos, exercícios, atividades); função ideológica e cultural e a função documental (documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno) (2004, p. 553).

sempre teve apenas um caderno para todas as disciplinas. Compreende que os materiais didáticos disponíveis, apesar de serem poucos, *eram suficientes*.

Nas lembranças dos narradores a escassez de material didático não desestimulava os professores que com criatividade e esforço cuidavam para que o ambiente escolar fosse atrativo para os alunos como afirma Celina que, *a sala de aula era bonita, a professora decorava a sala, ela tinha certas habilidades, ela enfeitava com papeis*.

Além da criatividade e do cuidado do professor com o ambiente escolar os narradores fazem referência aos aspectos de suas características pessoais como relata Celina sobre a sua professora:

Ela era jovem quando foi dar aula pra gente, não era uma senhora de idade [...], acho que tinha entre 33 a 35 anos. Uma mulher muito jovem, muito bonita, cabelos pretos, uma pessoa impecável na limpeza. Sabe aquela pessoa perfeitinha? Assim era ela. Andava sempre com os cabelinhos presos pra traz, ou então todos soltos, mas a maioria das vezes presos. Calça jeans com uma blusa embutida por dentro da calça, sapatinhos fechados, uma maletinha. Ela tinha uma maleta assim, tinha pose para andar no seu cavalo. Muito séria, mas impecável. [...] ela era muito zelosa com as coisas (Celina Mendes Rosa, 2014).

As lembranças de Celina sobre a professora envolve também seu jeito de ser, sua postura que para ela era muito rígida e exigente. Em seus dizeres a professora

Se precisasse pegar na mão pra ajudar pegava, mas era do tipo que não tinha muita ousadia com os alunos, do jeito que chegava séria na sala permanecia seria o tempo inteiro, distinguia uma coisa da outra. Eu não me lembro dela sorrindo, ela era uma pessoa muito séria. Acredito que ela ficava séria pra colocar limites, impor, porque muitas das vezes os alunos acabavam tomando conta. Ela era muito na dela, ajudava muito os alunos se precisassem (Celina Mendes Rosa, 2014).

Embora tenha destacado o comportamento sério e pouco afetivo da professora Celina lhe confere um papel fundamental para sua formação ao dizer que *a primeira professora é muito marcante porque é o começo, o começo de tudo*. Na sua análise talvez a forma como a professora trabalhava não fosse a melhor, mas era o que a professora tinha pra ensinar e ela fez o melhor. Justifica sua análise dizendo que a professora, por ser leiga, *fazia coisa demais*. As lembranças da narradora revela um trabalho psicológico que tende a controlar as tensões e

contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais (POLLAK, 1989, p. 12).

Diferente dos aspectos físicos Ananias se recorda do professor a partir de sua diferença sociocultural¹²⁸, de seu jeito de ser e agir que, por ser diferente, contagiava os alunos. Em sua memória o professor ensinou não apenas os conteúdos curriculares, mas serviu de inspiração para ampliar seus conhecimentos principalmente sobre a língua portuguesa.

O que me chamava atenção no Sr. Hélio é que ele tinha uma boa formação. Na época em que eu era criança, tínhamos um português bem ruim e a gente percebia que ele tinha uma cultura e um vocabulário diferenciado do nosso, o que me chamava à atenção. A forma de ele nos tratar, a fala. [...] ele tinha um vocabulário muito bom pra gente que era criança, a gente via nele um espelho, a gente falava: um dia quero ser igual ao professor Hélio. Eu quero falar igual a ele, ele era muito educado. A impressão que eu tenho é que ele era urbano e foi pra lá porque ele falava muito diferente. O português dele era muito claro. Ele morava perto da escola, mas não tinha família lá. Lembro-me das filhas dele que eram muito bonitas (Ananias Muniz Santos, 2014).

As lembranças dos narradores sobre a pessoa do professor vêm ao encontro ao que Nóvoa (1995, p.16-17) denomina como processo identitário. Para o autor a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor. Sua identidade implica “adesão a princípios e valores” na escolha das melhores maneiras de agir. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Também para Goodson (1995, p. 72) “o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas tem impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa”.

As lembranças sobre as práticas dos professores revelam, também, o vínculo afetivo, o esforço e as estratégias utilizadas por eles para ensinar os conteúdos escolares como destaca Ananias que o professor,

No início da aula, ele chegava e brincava com os alunos, ele tinha muita intimidade com os alunos. Os alunos menores ele fazia questão de levar até a casa, ele ficava com dó e levava de moto. Ele tinha uma moto branca e na hora de ir embora ele sempre perguntava: quem veio de pé? E André e Aline

¹²⁸ Para Goodson (1995, p. 72) a diferença sociocultural do professor é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional porque possibilita conhecimentos e experiências diferentes. O autor também destaca que ter uma formação sociocultural próximo dos alunos contribui para maior afinidade e para o trabalho pedagógico.

sempre iam de pé por alguma razão e ele fazia questão de leva-los até a casa, eles eram pequeninhos. Ele tinha muita afetividade e muito cuidado com agente.

No seu relato, Ananias também expõe como percebe a prática do professor. Afirma que ele *gostava do que fazia, falava muito da importância da cidadania* e acreditava na capacidade dos alunos de terem um futuro melhor, o que os motivava.

Experiência diferente é descrita por Celina e Dalva que, no dia a dia, quando chegavam à escola a professora fazia uma fila, cantavam o Hino Nacional e depois faziam uma oração. Maria de Fátima se recorda do hino da escola que acredita ser de autoria da professora. Em suas lembranças o hino era apreciado pelos alunos e comunidade. Constatamos que a letra e a música do hino é uma paródia da música “Bendito Seja o Mobral” de Tônico, Tinoco e José Caetano Erba, divulgado nos livros do programa para a alfabetização de jovens e adultos. Como a professora utilizava os livros do Mobral com as crianças provavelmente fez a paródia de forma a torná-la mais adequada e mais fácil.

<p>Bendito Seja o Mobral</p> <p>Tônico e Tinoco e José Caetano Erba</p> <p>O cabocro roceiro e pacato, estudante da escola rural, traz nos olho o verde do mato e no peito o diploma Mobral.</p> <p>Estribilho:</p> <p>Brasil é feliz agora, alcançou seu ideal, com a luz da nova aurora, bendito seja o Mobral.</p> <p>Escolinha modesta da roça, rodeada de pés de café, o Brasil se levanta e remoja, numa nova alvorada de fé.</p> <p>Brasil é feliz agora...</p> <p>Na cidade se pranta edifício, no sertão nós prantamo semente, de mão dada não há sacrifício, elevando um Brasil para frente.</p> <p>Brasil é feliz agora...</p>	<p>Hino da E. M. Carlos Leite¹²⁹</p> <p>Nossa escola modesta da roça Rodeada de pé de café O Brasil se levanta e remoja, Numa nova alvorada de fé.</p> <p>Batida de sol ardente És de um saber ideal, Que nos guia para frente Bendita escola rural.</p> <p>Através da lavoura florida Que a riqueza da pátria produz Nossos pais vão lutar pela vida E nós vamos em busca de luz.</p>
---	--

¹²⁹Fonte: música cantada pela depoente Maria de Fátima Caetano Martins.

Para Maria de Fátima foi muito emocionante poder relembrar e cantar o hino da escola. Ter um hino é ter uma identidade, é ter uma história. Em seus dizeres *Foram tempos que não voltam mais, não tem como trazer pra hoje. Foi muito bom. Um tempo que alimenta a gente até hoje. Às vezes a gente se decepçiona com alguma coisa na vida e a gente se lembra daquele tempo que foi bom demais.*

A identificação do hino com as experiências vividas na escola e com o tempo presente remete a discussão desenvolvida por Nora (1993, p. 13). Para esse autor os lugares de memória “nascem e vivem do sentimento que não há uma memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais”.

Nas reminiscências dos narradores as disciplinas curriculares e o tempo escolar eram trabalhados de forma diferente como relata Dalva que a professora sempre trabalhava uma disciplina por dia. *Um dia era Português, no outro Matemática, Ciências.* Acredita que essa forma de organizar os conteúdos facilitava o trabalho da professora e a aprendizagem dos alunos. Outra forma de organizar o tempo escolar foi vivenciada por Celina que se recorda que a professora *sempre variava as disciplinas durante as aulas e que como a turma era multisseriada a disciplina era a mesma pra todos os alunos, porém o conteúdo da disciplina era pelo grau de dificuldade conforme a série em que os alunos se encontravam.*

Os relatos confirmam que os professores burlavam as orientações e legislações (tabela 07) vigentes na época. Cada um, a seu modo, organizava o tempo escolar e as disciplinas de acordo com suas concepções e conhecimentos empíricos provavelmente os vivenciados quando eram alunas.

Maria de Fátima se recorda que, como a turma era multisseriada, a professora utilizava os alunos que sobressaíam melhor para ajudar os outros, e em contrapartida, como forma de compensar a ajuda recebida, ensinava artesanato para esses alunos como aconteceu com ela que aprendeu a fazer crochê.

A predileção dos professores por alguns conteúdos também aparece nas narrativas, como a descrita por Ananias que, o professor *adorava poesias* e fazia com que os alunos *decorassem e recitassem os poemas* o que contribuiu para a aprendizagem da leitura e escrita. Dentre as disciplinas estudadas destaca que o Português era a que mais lhe interessava porque ampliava seus conhecimentos linguísticos como no dia em que aprendeu a utilizar o “etc.” que para uma criança da área rural era novidade.

Tabela 7 - Currículo/Carga Horária - Escolas Unitárias, 1976

Disciplinas	Conteúdos específicos	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série		Total de aulas
		A. S.	C. H. A	A.S	C.H. A	A .S .	C.H. A	A.S .	C.H. A	
Comunicação e Expressão	Comunicação e Expressão	19	342	18	324	15	270	15	270	1206
	Educação Artística	02	36	2	36	2	36	2	36	144
	Educação física	02	36	2	36	3	36	2	36	144
Estudos Sociais	Integração social	3	54	4	72	6 ½	117	6 ½	117	360
Ciências	Matemática	7 ½	135	7 ½	135	7	126	7	126	522
	Ciências Fís. e biológicas	3	54	3	54	4	72	4	72	522
	Ensino Religioso	1	18	1	18	1	18	1	18	72
	Recreio e merenda	2 ½	45	2 ½	45	2 ½	45	2 ½	45	180
	Total	40	720	40	720	40	720	40	720	2.880

Legenda: AS: Número de aulas semanais (módulos de 30 minutos). CHA: Carga horária anual.

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros.

Compreendemos que a preferência do professor pelo trabalho com a Língua Portuguesa influenciou diretamente no gosto dos alunos pela disciplina, criando um modelo funcional¹³⁰ como destaca Ananias que dentre os colegas que ainda mantem contato, dois são licenciados em Letras e atuam como professores de Língua Portuguesa. A Matemática é citada por ele como a disciplina que menos contribuiu para sua vida na área rural. Em seus dizeres

A Matemática era muito vazia, não dava retorno para o que a gente precisava, não tinha utilidade. O Português você tem contato todos os dias. As Ciências também eram úteis pra nós como, por exemplo, o estudo sobre o corpo humano, a gente realiza descoberta pessoal, o mesmo com a geografia, a gente estuda o país, as cidades, a economia, como as coisas funcionam (Ananias Muniz Santos, 2014).

A dificuldade de Ananias em ver sentido nos conteúdos ensinados, neste caso a matemática, pode ter como uma primeira explicação o currículo proposto para as escolas rurais que era o mesmo para as escolas urbanas o que parece não ter correspondido às suas

¹³⁰ Goodson (1995) utiliza a expressão modelo funcional para referir-se aos professores que serviram de modelo para os alunos. Provavelmente estes professores influenciaram na escolha do curso, fazendo com que estes também se tornassem professores, bem como na forma de ensinar.

necessidades mais imediatas. Outra explicação é apresentada por D'ambrósio (2014, p. 29) ao discutir a natureza da matemática e seu ensino. O autor defende que é muito difícil motivar os alunos com fatos e situações do mundo atual com uma ciência que foi criada e desenvolvida em outros tempos a partir de outros problemas que para eles são estranhas às suas necessidades. Nesse sentido a matemática que se ensina é morta, ou seja, um fato histórico. O ensino deveria ser um equilíbrio entre as necessidades dos alunos, ou seja, desafio intelectual e o conteúdo histórico e cultural.

Ao analisarmos um caderno de planos de aula¹³¹ identificamos que as atividades de matemática, para a 3ª série, se resumiam em operações envolvendo a adição, subtração, divisão e multiplicação, tabuada, decomposição de números, algarismos romanos e quadro valor de lugar. Apenas o conteúdo envolvendo sistema monetário brasileiro é apresentado a partir de problemas. De modo geral as atividades não contemplam situações que poderiam contribuir para a vida no campo. No mesmo caderno as atividades de linguagem envolvem a leitura e produção de alguns gêneros textuais, principalmente a carta (sempre endereçada para um parente), o bilhete (para um colega) e o texto literário. Como a professora utilizava textos longos, provavelmente retirados de livros, ela o dividia em partes que eram trabalhadas diariamente como se fossem capítulos o que provavelmente atraía a atenção dos alunos embora demandasse muito tempo para copiá-los. Os exercícios de leitura e expressão se resumem em completar, ligar e copiar. Sobre o ensino de Integração social existem alguns textos informativos como a origem do Brasil, de Montes Claros e datas comemorativas¹³². Na disciplina de Ciências os textos e as atividades abordavam as plantas, o clima e a vegetação do município.

Também faz parte das lembranças dos narradores o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação nas escolas rurais que se dava através dos inspetores e supervisores como descreve Celina que *a supervisora ia à escola de vez em quando*. A presença da supervisora na escola parece ter sido significativa porque Celina recorda que o nome dela é *Kátia Liliane*¹³³. *Quando ela ia lá a professora mandava a gente cumprimenta-la, cantar pra*

¹³¹Caderno de planos de aula professora rural A.S.N. de Montes Claros, 1979. Como a turma era multisseriada (1ª, 2ª e 3ª séries) a professora dividiu o caderno em três partes, uma para cada série. (Arquivo do Curso de Pedagogia, Unimontes, Montes Claros).

¹³²Consta no caderno da professora referências a textos e atividades retiradas de uma apostila sobre as datas comemorativas que provavelmente foi elaborada pela equipe da S.M.E. para as escolas rurais.

¹³³Kátia Liliane Oliveira Macedo é pedagoga, pianista e continua no cargo de supervisora pedagógica na S.M.E de Montes Claros. Também é professora de música (piano) no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandes em Montes Claros e já atuou como professora do curso de Pedagogia nas Faculdades Pitágoras de Montes Claros e na UNIMONTES.

ela. Ela olhava nossos cadernos, tomava nossa leitura. Ela era muito bonita, cabelos longos e pretos. A gente falava Senhora Liliane, era muito bacana.

Ananias também se recorda da presença dos técnicos da S.M.E.: *elas olhavam os nossos cadernos, conversavam com agente sobre o que estávamos gostando, sobre o recreio, sobre a merenda.* Na memória de Maria de Fátima a presença de representantes da prefeitura na escola está relacionada aos momentos festivos quando eram realizadas às apresentações artísticas. Em seus dizeres:

Das minhas lembranças as mais marcantes são apresentações que a gente fazia, quando o pessoal da prefeitura ia lá. Lembro-me das dramatizações como a de Maria Chiquinha, eu era o Genaro. Eu coloquei bigode e facão. Essas apresentações marcavam muito a gente porque a gente era muito caipira (Maria de Fátima da Conceição Martins, 2014).

Ao dizer que eles eram “muito caipiras”, a narradora revela o abandono e a exclusão dos camponeses ao acesso a políticas públicas de lazer e cultura e reforça a importância da escola como espaço de acesso a outras formas de linguagens e à cultura além dos conteúdos curriculares.



Figura 15 - Alunos, pais, professora e representantes da Prefeitura de Montes Claros em frente a uma escola rural que funcionava em espaço adaptado. Escola não identificada (1960)

Fonte: Arquivo público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara municipal de Montes Claros.

O ser aluna/aluno em escola rural: memórias e representações

Ao recordarem sobre o início do processo de escolarização, os narradores referem-se às dificuldades vivenciadas como a ausência de escola nas comunidades onde moravam como foi com Maria de Fátima.

Quando eu tinha 6 anos meus pais me matricularam na escola do Morro do Fogo, com a professora Nazaré mas era muito longe. Eu caminhava duas horas pra ir e duas horas pra voltar e como eu era a menor da turma apanhava muito dos outros colegas. Então meu pai não deixou eu ir mais para a escola. Fiquei sem estudar até os 9 anos foi quando abriram a escola em Abóboras.[...]. Na época a roça não era como hoje. A situação era muito difícil, não tinha carro como hoje, não tinha telefone nem luz. Professor então era coisa pra rico (Maria de Fátima da Conceição Martins, 2014).

Além da ausência de escola na comunidade onde morava, Maria de Fátima tece comentários sobre o analfabetismo dos pais e a falta de apoio que também interferiu em seu processo de escolarização.

Minha mãe era analfabeta e meu pai mal conseguia escrever. A minha mãe queria muito que eu estudasse já meu pai tinha muito medo do novo. Tinha medo que eu envolvesse com coisa que não devia. Eu acredito que ele tinha medo que eu conhecesse outras pessoas, que a escola abrisse um leque de oportunidades que talvez ele não quisesse. Meu pai era muito de perto. Ele ficava negociando comigo, sai da escola que eu te dou isso aí ele não dava eu pegava e voltava de novo. Cheguei a sair da escola por uns dias, porque eu gostava muito de costurar, aí ele falou que se eu saísse da escola ele me daria uma máquina. Meu pai morreu quando eu tinha 12 anos. Ele não deu a máquina eu voltei pra escola de novo, fiz até a 4ª série incompleta porque eu me casei, casei muito cedo, casei com 14 anos. Conheci meu marido, comecei a namorar e infelizmente deixei meu sonho para trás e fui viver o sonho dele (Maria de Fátima da Conceição Martins, 2014).

Para a depoente adulta, o abandono da escola interrompeu seu sonho. Acredita que se fosse hoje não teria interrompido os estudos, completaria o processo de escolarização.

Eu queria ser alguém, estudar, formar em alguma coisa, ser alguém pra min, por exemplo, ser uma médica, uma professora, mas quando eu voltei a estudar eu já estava com filhos, tinha que trabalhar, trabalhava fora e sem condições econômicas. Então, hoje, na realidade eu me arrependo (Maria de Fátima da Conceição Martins, 2014).

Compreendemos que a narrativa da depoente está fortemente influenciada pelo momento presente. Neste sentido, Halbwachs (1990, p. 71) é esclarecedor ao dizer que:

À medida que a criança cresce e, sobretudo quando se torna adulta, participa de maneira mais distinta e mais refletida da vida e do pensamento desses grupos dos quais fazia parte, inicialmente, sem disso aperceber-se. Como a ideia que faz do seu passado, por esse motivo não seria modificada? Como as informações novas que ela adquire informações de fatos, reflexões e ideias não reagiriam sobre suas lembranças? Temos frequentemente repetido: a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.

Na memória dos narradores a situação econômica das famílias fez com que dedicassem parte de suas infâncias para o trabalho, como descreve Maria de Fátima que de dia ajudava os pais e ia para a escola, e a noite, quando precisava estudar, utilizava a lamparina. O trabalho não acontecia somente como forma de ajudar os pais nas atividades domésticas, mas também, como forma de sobrevivência, como descrito por Ananias.

Quando eu tinha 10 anos morei na casa de meu tio [...]. Eu mexia com gado, fazia ração com aqueles motores que hoje eu sei que são extremamente perigosos, de alta potência. Eu não tinha noção do perigo. Nem minha mãe sabia do perigo (Ananias Muniz Santos, 2014).

Celina também se recorda que acordava às 4 ou 5 horas da manhã para ajudar os pais na lavoura. Nas suas lembranças destaca o plantio de milho que, enquanto os adultos colocavam as sementes as crianças fechavam as covas, ou então, passavam a metade do dia vigiando a plantação para os passarinhos não comerem os milhos. Descreve também o trabalho perigoso que fazia moendo cana e tocando o gado. Desabafa dizendo que *tudo era muito difícil, o tempo era curto, o trabalho era muito e o dinheiro era pouco*.

Apesar de serem inseridos no trabalho quando ainda eram crianças, os narradores descrevem suas infâncias como tendo sido excelentes, pois compensavam a falta de tempo para brincar em casa com o tempo da escola. Brincar, significava libertação (BENJAMIN, 1984, p.64)¹³⁴. As brincadeiras eram organizadas pelos próprios alunos que utilizavam os

¹³⁴Para Benjamin (1984, p. 64-74) ao brincar as crianças criam para si o “pequeno mundo próprio” além de se sentirem a “alma do jogo” o que as faz repetirem constantemente os mesmos jogos e brincadeiras. Para o autor a “essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito”. Assim, todo hábito como comer, dormir, vestir-se, são incorporados pelas crianças como brincadeiras.

espaços e recursos naturais disponíveis no entorno da escola. Era na escola, no horário do recreio, que as brincadeiras e os jogos eram praticados como narra Celina.

Minha infância foi a melhor possível. Eu falo que mesmo com pai que brigava que batia que a gente tinha uma dificuldade financeira muito grande, que a gente passava os maiores perrengues, não teve uma infância tão boa como a nossa, porque a gente brincou demais. Ah! Eu gostava muito daquela escola, além das atividades que tinha lá, a gente aproveitava muito o recreio. Não é igual essa coisa que tem hoje, era um intervalo longo, a gente brincava um tempo bom. Brincava de tudo como balanço que tinha em volta da escola, esconde-esconde porque tinha muito lugar pra brincar, pega-pega, porta bandeira. Brincávamos meninas e meninos, misturados. Brincávamos no meio da estrada. Bem no fundo da escola tinha um pé de jatobá, uma fruta meio preta, a gente ia derrubar jatobá. A gente brincava demais, acho que a gente gostava disso, não é esse recreio de hoje de 20 minutos, era longo, isso era bom. [...] Como era zona rural a gente aproveitava bem (CELINA MENDES ROSA, 2014).

Ao produzirem narrativas das brincadeiras e jogos, os narradores acabam por revelar o modo como os professores organizavam o tempo escolar. Para Vinão Frago (1995, p.72) o tempo escolar é mais uma modalidade do tempo social e humano, um tempo diverso e plural, individual e institucional que é condicionante e condicionado por outros tempos sociais. Em sua análise o tempo, do ponto de vista institucional, é um tempo prescrito e uniforme mas da perspectiva individual é um tempo plural e diverso.

Ainda segundo o autor, as diversas formas e níveis de organização do tempo escolar como os ciclos, cursos, calendários escolares, semestres, bimestres, meses, manhã, tarde, quadro de horários e a distribuição temporal das tarefas e programas permite não falar do tempo escolar, mas sim dos tempos escolares. Para o autor o tempo sempre controlado e ocupado é uma característica da instituição escolar. A escola não é um lugar no qual se pode decidir quando se deve realizar uma atividade formativa determinada “*tiene establecidos sus días y horas de apertura y distribuidas en un cuadro-horario mensual, semanal y diario, para cada curso académico, las actividades y tareas que en ella pueden llevarse a cabo. Esa es su característica temporal básica*” (VINÃO FRAGO, 1995, p. 73).

Também faz parte das reminiscências de Maria de Fátima, Dalva e Celina a participação dos pais nas atividades da escola como descreve Dalva que seu pai e sua mãe, mesmo com pouca escolaridade, participavam de tudo na escola. Experiência diferente é apresentada por Ananias ao dizer seus pais não participavam das atividades da escola. Não se recorda de reuniões e justifica dizendo que as festas que o professor realizava quase sempre eram somente para os alunos, as famílias não eram convidadas.

A relação de amizade e afetividade entre os alunos também faz parte da memória dos narradores como afirma Celina que se recorda *de todos os colegas com uma saudade muito grande, porque ali quem estudava eram vizinhos, então era uma escola da comunidade*. Destaca que atualmente apenas uma ex-aluna da escola continua morando no mesmo local e que os outros migraram para a área urbana de Montes Claros ou para São Paulo em busca de melhores condições de vida.

Embora tenha destacado a amizade que havia entre as crianças, a narrativa de Celina permite compreender que mesmo sendo moradores da mesma comunidade havia entre eles sentimentos contraditórios como agressividade, preconceitos e provocações como o caso relatado por ela sobre uma colega:

Eu tinha uma colega que era muito gordinha então eles a apelidavam, a derrubavam nos montes de areia dos caminhos da escola, faziam todos os tipos de covardia. A família foi à escola várias vezes pra reclamar e falar com a professora que, se os pais dos meninos não dessem jeito, que eles iam dar. Era muito problema de briga. A mãe dessa menina ia encontrar com ela no caminho, mas se ela saísse antes os meninos ainda batiam nela na estrada. A gente não apanhava por que morávamos próximos, e também o caminho nosso era diferente, mas aqueles que o trajeto era igual, eles brigavam muito. Para diminuir o problema a professora passou a deixa-la sair mais cedo. Era o tempo de ela andar um período para que os meninos não a encontrassem. [...]. Acho que ela nunca se esqueceu disso. Ela não era muito gordinha, ela tinha um corpinho mais avantajado, os troncos mais avantajados, o corpinho dela era diferente dos demais. Ela era filha única também, porque quando você tem irmão os irmãos protegem juntos, e ela era sozinha, imagino que pra ela não era fácil não.

Os meninos brigavam, eu não sei se os meninos hoje são danados, mas antes eram muito mais danados. Eu me lembro desses meninos, eles pulavam as janelas, batiam uns nos outros, mesmo com a professora rígida do tanto que era, mas eu não consigo ver exatamente o porque. (Celina Mendes Rosa, 2014).

Ao tentar compreender o modo como os comportamentos agressivos foram sendo engendrados pelas crianças Celina faz reflexão sobre o tratamento dado pelos pais aos filhos. Nesse momento as lembranças da forma como foram criados são utilizadas como exemplo. Recorda-se que seu pai incentivava os filhos para o estudo e para terem bom comportamento na escola, mas se sofressem algum tipo de agressão física tinham também que agredir: *porque se chegássemos em casa agredido por um colega de escola, meu pai ia dar uma segunda pisa.[...]. Meu pai batia e muito*. Nesse momento Celina relaciona o comportamento dos alunos com o comportamento severo dos pais e conclui que *como a cultura dos pais era*

ensinar batendo então ali era um ambiente de muita briga.[..]brigava-se por tudo, por uma brincadeira que não deu certo, por que desentenderam, qualquer coisa gerava atrito.

As crianças também eram submetidas a diversos tipos de castigos e constrangimentos nas escolas rurais como ter que sair da sala de aula, ficar sentado numa cadeira de frente para os colegas ou de frente para a parede. Dalva se recorda que quando faziam algo que contrariava a professora esta os colocava na frente da sala. *Um dia eu fiquei de castigo de frente para a parede e ela me largou lá. Eu chorei.*

Essa prática relatada por Dalva remonta ao séc. XIX quando no ano de 1827, uma Lei Imperial tornava proibido o castigo corporal, sendo este substituído pelos de cunho moral, baseado no método lancasteriano ou método mútuo, criado pelo educador inglês Joseph Lancaster. O método condena os castigos físicos e recomenda medidas disciplinadoras que exponham os alunos a situações de constrangimento, de elogios ou recompensas como a premiação com medalhas ou material escolar. As situações de constrangimento envolviam repreensão diante dos colegas; perda de pontos; ficar na sala depois da saída dos colegas; ficar em pé num lugar designado; carregar um escrito pendurado no pescoço indicando a falta cometida; expulsão provisória da aula; inscrição do nome no quadro negro e comunicação aos parentes. Essas novas medidas disciplinadoras eram estratégias para induzir a autodisciplina (VEIGA, 2007, p. 176).

Em estudo sobre as práticas disciplinares e punitivas utilizadas pelos educadores no período entre as décadas de vinte e cinquenta do século XX, Souza (2002, p. 614) destaca que, em Minas Gerais na década de 20, mesmo com a introdução do ideário escolanovista não havia um consenso quanto a não utilização das punições na escola. Para alguns autores a punição escolar deveria ser aplicada “com cautela, sem o domínio das emoções, e tomando-se diversos cuidados. Um desses cuidados estava relacionado à aproximação do mestre com a figura familiar”. A ideia era de que a punição aplicada pela família estava acompanhada de um sentimento de amor. “Era um castigo com finalidade educativa e o próprio filho castigado percebia a nobre intenção por detrás da aparente crueldade”. Assim o professor, agindo como pai poderia punir os alunos “por amor e não por vingança”.

O castigo também provocava mais agressividade entre os alunos como descreve Dalva que, após uma sanção, empurrou *uma colega e ela se machucou*. Justifica dizendo que a colega ficou *rindo dela, pirraçando*, até ela perder o controle emocional. Outra experiência negativa relatada por Dalva é a forma como a professora chamava a atenção.

Eu não gostava quando a professora chamava a atenção. Nós tínhamos muita vergonha. Ela chamava a atenção na frente de todo mundo. Levava-nos pra frente, sentava-nos numa cadeira e chamava a atenção. Eu não gostava. Os colegas ficavam em silêncio na frente da professora, mas quando ela virava as costas eles começavam: aí, coisa boa! Eles riam da gente (Dalva Pereira Silva, 2014).

A agressão física¹³⁵ também era utilizada para punir os alunos que não demonstrassem os conhecimentos necessários como relata Celina sobre o sofrimento dos colegas que acredita que tinham dificuldade de aprendizagem.

Eu tinha uns colegas, irmãos, que não tinham mãe, só tinham pai. Não sei se eles têm déficit de aprendizagem, eles tinham dificuldades de aprendizagem. A mãe morreu muito cedo, eles não conseguiam acompanhar a turma e a professora pegava muito no pé deles. Ali era uma região onde se aplicava castigos, puxões de orelha, beliscão, por de castigo em frente ao quadro. Pra eles não era fácil. Eles eram diferentes e a professora não entendia, queria que eles acompanhassem os demais e eles não acompanhavam e por isso eram punidos. Punidos da forma que se usava na época, eram puxões de orelha, beliscões, cascudos. Eu acho que eles sofriam muito (CELINA MENDES ROSA, 2014).

Experiência diferente é apresentada por Ananias que afirma que o seu professor *não utilizava do castigo porque ele era muito afetuoso, é como se fôssemos filhos dele. Ele só falava coisas boas, positivas. O professor era bem formado e muito motivado.* Ao falar sobre as atividades realizadas na escola, os narradores descrevem as atividades lúdicas, as apresentações artísticas, as dramatizações e as excursões como sendo as mais marcantes e significativas. Dalva relata que quando estava na 3ª série participou de uma excursão organizada pela S.M.E. na semana da criança. Na excursão os alunos visitaram alguns pontos turísticos da cidade como o Parque de Exposição, o aeroporto, o Parque Sapucaia, o teleférico, o Centro Cultural e o mercado. As atividades no entorno da escola para o trabalho com geografia e ciências também agradavam os alunos. Dalva se recorda que uma vez por mês a professora os levava para o campo pra fazer pesquisa e também para o rio São Lamberto onde realizavam atividades de ciências.

¹³⁵ No século XIX o castigo físico era utilizado para punir o aluno com mau comportamento ou que apresentasse dificuldades de aprendizagem. O uso de palmatórias, chicotes e férulas faziam parte dos objetos utilizados pelos professores para manter a ordem e a disciplina. No entanto, mais que uma cultura escolar, essas práticas revelavam uma sociedade impregnada pela cultura da violência presente em todos os espaços que envolviam as relações humanas (ARAGÃO; FREITAS, 2012, p. 18). Além da cultura da violência, o desconhecimento sobre as “condições de aprendizagem nas diferentes etapas da infância e o hábito do ensino baseado na memorização não apenas prolongavam o tempo de permanência na escola como desafiavam a paciência de alunos e professores” (VEIGA, 2007, p. 176).

Embora as professoras fossem leigas, percebe-se que suas práticas foram influenciadas pelo ideário escolanovista que propunha entre outras coisas uma educação ativa, em que o estudo, realizado a partir do ambiente circundante, envolvendo passeios, excursões, visitas, experimentos, oficinas, dramatizações e trabalhos manuais.



Figura 16 - Alunos da E. M. Demóstenes Rockert em comemoração à Semana da Alimentação (1967).

Fonte: Arquivo pessoal da professora Sebastiana Leite.

Ao relembrar suas infâncias na escola rural cada um dos entrevistados traz em seus depoimentos experiências marcadas por uma escola simples, mas que lhes permitiu viver a infância. As dificuldades com transporte e material escolar são recompensadas com as amizades construídas com os colegas e principalmente pelas brincadeiras.

CONSIDRAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho consistiu em analisar o processo de escolarização de crianças que estudaram em escolas rurais de Montes Claros, Minas Gerais, no período de 1960 a 1989, recorte temporal que antecede o processo de nucleação das referidas escolas e possibilita o trabalho com história oral, tendo como objeto de estudo as memórias de ex-professores e ex-alunos. Para tal, foi importante compreender práticas escolares, bem como as representações da escola construídas por tais sujeitos. Buscamos também identificar os elementos materiais e simbólicos que contribuíram para a escolarização assim como modos de vida, lazer e estudo dos alunos.

Compreendemos com Le Goff (2003) que a memória é um elemento fundamental para a identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades. A memória, presença real da ausência do passado, também é lembrança, reconhecimento, rememoração. A memória tem o dever de não esquecer (RICOEUR, 2003).

Ao trazermos o passado para o presente através do processo de narrar recriamos as vivências do passado com referenciais do presente dando sentido ou ressignificando o próprio passado. A memória também é influenciada pelos “fatos sociais que se tornam coisas, como e por quem eles são dotados de duração, continuidade e estabilidade” (POLLAK, 1989, p.3).

Nesse sentido, a partir das lembranças dos narradores (professores e alunos) como testemunhas de um tempo vivido, assim como de vestígios encontrados nos documentos e com base nas referências sobre o assunto buscamos compreender como se desenvolveu o processo de escolarização dos alunos. Entendemos como Faria Filho que o processo de escolarização envolve o estabelecimento de um sistema ou rede de instituições responsáveis pelo ensino dos conteúdos básicos como a leitura, a escrita e a matemática bem como a transmissão desses conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados. O impacto da escolarização nas sociedades é percebido nos processos sociais desde “as formas de comunicação, de constituição dos sujeitos, passando pelas inevitáveis dimensões materiais garantidoras da vida humana e sua reprodução” (FARIA FILHO, 2008, p. 81).

No período pesquisado, a escola rural no Brasil tinha como objetivo principal a fixação do homem no campo. No entanto, apresentava as menores taxas de escolarização, os maiores índices de evasão e repetência escolar e a maior dificuldade de adequação do currículo escolar às necessidades e particularidades do homem do campo. Com poucos

investimentos públicos e baixa qualificação docente as escolas foram submetidas a projetos emergenciais e políticas compensatórias com inexpressivo impacto na qualidade do ensino ofertado.

O município de Montes Claros não fugiu ao quadro verificado no Brasil. A sua relevância, em termos regionais, evidenciou ainda mais as carências sociais existentes que, além dos problemas comuns, se traduziram em problemas específicos como a ingerência política na educação e a falta de estrutura do município para arcar com as necessidades educacionais o que limitou a oferta da escolarização nas áreas rurais.

A população rural, que constituía o maior contingente até a década de 1980, tinha limitada a sua escolaridade às séries iniciais do Ensino Fundamental, sem, contudo ter acesso ao pré-escolar, que proporcionaria melhores índices de aprendizagem dos alunos da 1ª série. Além desses problemas, a população rural era desprovida do acesso a políticas públicas de saúde, cultura e lazer.

Apesar de todos os problemas entendemos que houve um esforço por parte dos professores em garantir aos alunos o conhecimento mínimo necessário para a continuidade do processo de escolarização. Trabalhando em escolas sem estrutura adequada, sem habilitação para a docência e com pouco acompanhamento e orientação da Secretaria Municipal de Educação, eles eram gestores, produtores e fiscais do próprio trabalho. Suas práticas foram sendo engendradas principalmente a partir das diversas questões colocadas no fazer diário e dos conhecimentos empíricos que são transmitidos de geração em geração e nem sempre ou somente por via acadêmica (ESCOLANO, 2011). Os professores eram gestores, produtores e fiscais do próprio trabalho.

Para o trabalho com alunos de diferentes séries, níveis e idades, os professores recorriam a diversas estratégias que pudessem ajudar no atendimento individual e coletivo. Uma dessas estratégias era dividir com alguns alunos a responsabilidade do trabalho de ensinar os que se encontravam numa série inferior. Embora sendo bem aceito pelos alunos, pois significava reconhecimento de suas competências, essa estratégia de alguma forma prejudicava o aluno “monitor” que tinha o conteúdo e tempo de aprendizagem reduzido, além de desempenhar um papel que não condizia com sua condição e direito de aluno.

Outro aspecto que interferiu no processo de escolarização das crianças refere-se à forma como os docentes burlavam o que era prescrito pela Secretaria Municipal de Educação e legislações de ensino vigentes na época. Percebemos que cada professor organizava a seu modo, o tempo, as disciplinas e os conteúdos escolares. Procuravam fazer o que dominavam o que era mais fácil e que julgavam apresentar melhores resultados, mesmo que isto significasse

ensinar o mínimo e as crianças também aprendessem o mínimo. Ensinar a ler e a escrever constituiu o maior desafio e preocupação dos professores. Sem livros didáticos que pudessem contribuir qualitativamente com o trabalho, utilizavam o que tinham inclusive material para alfabetização de jovens e adultos.

Contrariando os dados estatísticos sobre a evasão e repetência escolar que na década de 1960 era superior a 50% e na década de 1980 era de aproximadamente 20% da matrícula inicial, na memória seletiva dos professores, poucos foram os alunos reprovados ou que evadiram da escola. Recordam-se e sentem orgulho principalmente dos alunos que concluíram o Ensino Superior e se realizaram profissionalmente. Em suas lembranças os alunos que não aprenderam a ler e a escrever apresentavam dificuldades de aprendizagem o que, de alguma forma, atenua a responsabilidade da escola pelo fracasso do aluno.

Embora os professores tenham destacado os alunos que sobressaíram no processo de escolarização demonstram consciência da dificuldade que tinham de trabalhar com turmas multisseriadas, com a falta de insumos pedagógicos básicos e com a própria formação. Nesse sentido, as lembranças são refeitas, mas também fragmentadas para darem sentido a própria experiência, ou seja, demonstram dificuldade de relacionar o trabalho desenvolvido na escola com a baixa produtividade acadêmica dos alunos.

Nas reminiscências dos narradores percebemos também a interferência do gênero nas práticas docentes. Os relatos revelam que havia uma diferença significativa entre as professoras e os professores no trato e na condução das atividades diárias. Enquanto as mulheres eram mais disciplinadoras, autoritárias e enérgicas os homens eram mais pacientes, amistosos e desenvolviam uma relação mais aberta e espontânea com os alunos. Essa diferença nas práticas das professoras pode ser consequência da identificação da docência como sacerdócio, vocação e com a maternidade no que se refere ao disciplinamento, ao cuidado e também ao afeto que ficava subsumido na rigidez da correção. Outra compreensão pode ser estabelecida se considerarmos que elas possuíam dupla jornada de trabalho, ou seja, na escola e em casa, enquanto os homens tinham a docência como única ou principal atividade.

As memórias dos professores e dos ex-alunos envolvem também a pobreza associada ao trabalho, elementos a partir dos quais as lembranças acerca do passado são reconstruídas. Esses elementos contribuíram para a escolarização das crianças ao relacionarem a escola como a única possibilidade de mobilidade social. Em seu modo de dimensionar a escolarização em suas trajetórias de vida, a escola, ao garantir o acesso à cultura letrada,

contribuiu para que tivessem melhores condições sociais e econômicas e uma perspectiva de vida melhor do que aquela que tiveram seus pais.

No entanto, compreendemos também que a escola contribuiu para a migração do camponês para a área urbana ao apresentar o espaço rural como local do atraso, do velho, do caipira enquanto o urbano era tido como espaço civilizatório, novo, moderno. Além dessas aparentes vantagens o espaço urbano se revelou como sedutor, pois era também, o local que oferecia a possibilidade da continuidade do processo de escolarização o que para eles significava novas perspectivas.

Outro aspecto presente nas memórias dos professores e dos ex-alunos é a compreensão de que a escola era o principal ou único local de se viver a infância. Essas lembranças são reconstruídas a partir dos referenciais do presente, dando sentido ao próprio passado. Nesse sentido ter tido parte da infância na escola significa que os alunos foram respeitados na sua condição de criança e por isso tiveram espaço, tempo e direito de realizar as atividades típicas dessa fase principalmente as lúdicas.

As dificuldades vivenciadas pelos docentes com a falta de investimentos públicos nas escolas foram de alguma forma, suprimidas e recompensadas com o apoio das famílias dos alunos para quem a escolarização era parte de seu próprio projeto de vida. Esse apoio, além de significar o reconhecimento e valorização da escola e do professor, contribuiu para que estes exercessem certa liderança e autonomia no enfrentamento dos problemas da escola e também da comunidade. Nesse sentido, as atividades desempenhadas pelos professores extrapolaram as previstas para o cargo.

Embora a maioria dos professores não tivesse habilitação para a docência suas práticas revelam que eles se apropriaram de metodologias e pressupostos teóricos defendidos pelos educadores do movimento pedagógico denominado escola nova ou escola ativa. Essa apropriação era manifestada na forma criativa como utilizavam o espaço escolar, o ambiente circundante e as atividades desenvolvidas. Assim, o ambiente natural do campo com seus recursos disponíveis permitiram práticas mais concretas e significativas para os alunos. Para os ex-alunos essas práticas se constituíram em lugares de memória onde as experiências significativas foram arquivadas. Recordam-se dos lugares, das atividades, dos materiais, dos colegas e dos professores com muitos detalhes.

As narrativas dos ex-alunos apresentam também reflexões diferenciadas principalmente em relação à pessoa do professor. Para eles as características pessoais dos professores eram percebidas e influenciaram em suas aprendizagens como também em suas trajetórias profissionais. Em suas lembranças os aspectos físicos, emocionais, sociais e

intelectuais dos docentes favoreceram o processo de escolarização mesmo quando o autoritarismo e a punição também faziam parte destas práticas.

O período de escolarização dos ex-alunos foi também o início do trabalho produtivo. Recordam-se da necessidade de contribuírem com a família nas atividades do campo e domésticas, o que interferia e reduzia o tempo para os estudos. Diferente do tempo da casa o tempo da escola era o tempo da liberdade, de ser criança e de aprender. Ao adequar e flexibilizar o tempo do aluno ao tempo da criança os professores revelaram maior preocupação com as necessidades básicas das crianças e menor preocupação com as atribuições de aluno.

Apesar dos narradores terem destacado o tempo da escola como tempo de ser criança, as lembranças sobre as relações sociais com os colegas são reveladoras de como entre eles havia afeto, amizade, companheirismo, mas também intolerância, desafeto e agressividade. Esses comportamentos são percebidos como tendo sido engendrados pela cultura familiar que recorria da agressão física para punir as crianças. Os dispositivos disciplinares e os instrumentos de punição também eram utilizados pelos professores para a manutenção da ordem e controle dos alunos. Nesse sentido ter sido aluno nas escolas rurais de Montes Claros também poderia significar vivenciar situações de conflitos, castigo e humilhação.

Para concluir essa tese, percebemos a necessidade de não fragmentar os tempos e as experiências vividas pelos narradores embora suas memórias tenham como referencia um tempo já decorrido. Assim, para compreendermos o processo de escolarização dos quais fizeram parte, não podemos simplesmente ignorar o presente em detrimento do passado. Essa relação permite afirmar que a escola, na medida em que propiciou significativas melhorias nas condições de vida dos narradores tornou essa experiência ainda mais valorizada e significativa. Parafraseando uma de nossas narradoras podemos concluir que para eles a escola foi muito marcante porque foi o começo, o começo de tudo. O começo de uma vida melhor, de acesso aos bens culturais e de lazer, de oportunidades e de direitos. Neste sentido, defendemos que a escola rural é representada pelos narradores como espaço afetivo e não simplesmente como espaço físico o que atenua as dificuldades e problemas vivenciados no processo de escolarização. Essa representação contradiz as imagens negativas que foram historicamente sendo construídas e divulgadas sobre a escola rural.

Encerramos este estudo cientes de que outras investigações serão necessárias para compreendermos melhor o processo de escolarização nas escolas rurais de Montes Claros. Nesse sentido, pesquisas poderão ser realizadas se tomarmos por objeto de investigação as memórias de outros sujeitos envolvidos nesse processo como os professores que residiam na

área urbana e trabalharam nas escolas rurais; os técnicos da Secretaria Municipal de Educação e a imprensa local.

REFERÊNCIAS

Livros, artigos de revistas, teses e dissertações

ALBERTI, Verena. Fontes orais, Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. (Org.) **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ouvir Contar**: textos em história oral. 3ª reimpressão, Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Dóris B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS M. H. C. (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III- Século XX. 3ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ALMEIDA, R.A. de; GUERRA, M. D. S. (Orgs.) **Educação do campo. Rede de Educação para a diversidade**. Mód. II, Mato Grosso do Sul: Editora do Brasil, 2009.

AMÂNCIO, Lazara Nanci de Barros; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Fontes para o estudo da produção e circulação de cartilhas no Estado de Mato Grosso. In: FRADE, I. C. A. da S; MACIEL, F. I. P. (Orgs.). **História da Alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: Ceale/ UFMG/ FaE, 2006.

ANDRE, Marli. CANDAU, Vera M. O Projeto Logos II e sua atuação junto aos professores leigos no Piauí: um estudo avaliativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, agosto, 1984.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria G. B. Práticas dos castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, vol. 17, n.12, maio/agosto Caxias do Sul, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família** (tradução de Dora Flaksman), 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica teoria e método**. São Paulo: EDUSC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Campinas: **Caderno Cedes**, vol. 27, nº. 72, maio/agosto, 2007.

_____. Escola, cidadania e participação no campo. **Em Aberto**, ano 1, nº 9, Brasília, 1982.

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2010.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 46, São Paulo, 1983.

BARROS, José D'Assunção. A Nova História cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, v. 12, nº 16, Belo Horizonte, 2011.

_____. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais:** suas muitas facetas em fins do XIX e início do XX (1899-1911). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BEM-PERETZ, Mírian. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: **Vida de Professores.** Porto: Porto, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões:** a criança o brinquedo a educação. (tradução de Marcus Vinicius Mazzari), São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAM, Robert; BIKLEN; Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRAGA, Maria Ângela Figueiredo. **Industrialização da área mineira da Sudene - Um estudo de caso:** Montes Claros. Montes Claros: Unimontes, 2008.

BRASIL. Fundação Educar. **Alfabetização**, 2ª ed. Brasília. 1988.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Organizador, Sales Augusto dos Santos. Brasília, 2005a. (Coleção Educação para todos).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo:** caderno de subsídios/coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. MEC, SECAD, Brasília, 2005b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programas e ações.** MEC, SECADI, Brasília, 2015.

BURKE, Peter. **O que é história Cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO, M. P.C & VILELA, R.A. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio- histórica In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. & VILELA, R.A.T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, Alexandre F. **Foucault e a função - educador. Sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana.** Ijuí: editora Unijui, 2010. (Coleção Fronteiras da Educação).

CARVALHO, Rosana A.; BERNARDO, Fabiana de O. Caixa Escolar: Instituto inestimável para execução do projeto da educação primária. **Revista educação em Foco**, v. 16, nº 3, Juiz de Fora, 2012.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (Dir.) **História novos problemas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. A invenção do cotidiano - 1. **Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Magda. **Trajetória de Feminização do Magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, n.11, v.5, p. 173- 191 1991.

_____. Textos, impressões e leituras. In. HUNT, Lyann (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CHOPPIN, Alan. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, v. 30, nº 3, Set./dez. São Paulo, 2004.

CONNELLY, F. M; CLANDINI, J.D. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M; CLANDINI, J. D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARRROSA, J. et al. **Déjame que te cuente-ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes, 1995.

COUTINHO, Maria Teresa; MOREIRA, Mércia. **Psicologia da Educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação. Belo Horizonte: Lê, 2002.

CUNHA, Antônio luiz ; GÔES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999 (Coleção Brasil: os anos de autoritarismo).

_____. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1991. (Coleção Biblioteca de Educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.V. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática da teoria à prática**. 23ª edição. Campinas: Papirus, 2012.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e história. In: SAVIANE, D; LOMBARDI. J. C. SANFELICE, J. L. (Orgs.) **História e História da educação**, 2ª ed. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2000 (Coleção educação contemporânea).

DIAS, Jânio Marques. **Em busca da religiosidade sertaneja: fé e cultura nos sertões das Gerais**. Montes Claros: Unimontes, 2013.

ESCOLANO, A. Arte y oficio de enseñar. In: **Arte y oficio de enseñar**. Dos siglos de perspectiva histórica – XVI Coloquio Internacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osmã. Valladolid-Es: Gráficas Varona, 2011.

EULÁLIO, Wane Elayne Soares. **As implicações do processo de nucleação das escolas rurais de Montes Claros (1997-2013): contradições, desafios e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FARIA FILHO, Luciano M. Instrução elementar no séc. XIX. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.V. (Orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: Veiga, Cynthia G. Fonseca, Thais N. de L. e. (Orgs.) **História e Historiografia da educação no Brasil**, 1ª edição- Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FARIA FILHO, Luciano M; GONÇALVES, Irlen Antônio; CALDEIRA, Sandra. A produção em História da Educação em Minas Gerais. In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005 (Coleção Memória da Educação).

FERREIRA, Rodolfo. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. Campinas: Papirus, 1997.

FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. Escola rural mineira: observações produzidas a partir de depoimentos de antigas professoras. **Educação em Revista**, nº 18/19, Belo Horizonte, 1994.

FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio à 3ª edição brasileira. In: THOMPSON, P. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lourenço Oliveira. São Paulo: Paz e terra, 2002.

GASPARIM, João luíz. **Comênio: a emergência da modernidade na educação**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira**. Problemas e movimentos de renovação. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GERMANO, J. W. Programas Governamentais, educação e combate à pobreza no Brasil. In: Dermeval Saviani. (Org.). **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil"**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1996.

GHANTOUS, D. S. R. A; CARVALHO, C. H. de. História Oral: Construindo interpretações preliminares sobre a Escola Estadual de Uberlândia (1912-1944). In: LOPES, A. A. B. de M. GONÇALVES I. A.; FARIA FILHO, L. M; XAVIER, do C. (Orgs.) **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

GOMES, F.S. **Discursos contemporâneos sobre Montes Claros**: (re)estruturação urbana e novas articulações urbano-regionais. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional, in: NÓVOA, António. (Org.). **Vida de Professores**. Portugal: Editora Porto, 1995.

HAGE, Salomão M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi.) seriado de ensino. IN: **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 24, n. 85, Brasília, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMILTON, David. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista brasileira de história da educação**, nº1, jan./jun. 2001.

JOVECHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, M, W. E GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. N.1, Sociedade brasileira de História da Educação SBHE, jan- jul. 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Escola rural: história, memória e representações. **Cadernos de história da Educação**, nº 3 - jan./dez. Uberlândia, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de; ASSIS, Danielle A. de. Poetas de seus negócios: professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-M. G. 1950 A 1979) **Cadernos de história da educação**. v. 12, n. 1, Jan./jun. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

LOVISOLO, Hugo. A memória e a formação dos homens. **Estudos históricos**, vol. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989.

LÜDKE, Menga. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. (In.) CANDAU, Vera M. (Org.) **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MACEDO, Magda Martins. **Escola rural geraizeira**: os geraizeiros da tapera e sua luta por uma educação do campo no Norte de Minas. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) Montes Claros, Universidade Estadual de Montes Claros, 2009.

MARTINS JÚNIOR, Gentil. **Saberes de professores de sucesso no Ensino Fundamental em território rural resiliente** - Norte de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte kaiowa**. História oral de vida. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1991.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências**: a EJA no Norte de Minas Gerais-1940-1960. Tese (Doutorado em Educação) Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia: 2015.

MENDES, Jacqueline Araújo Correa. **Escrita dentro e fora da escola**: experiências de crianças em uma comunidade rural. Tese (Doutorado em Educação) Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

MOLINA, Mônica C.; FREITAS, Helana, C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do campo. **Em Aberto**, v. 24, N. 85, p. 17-31, Brasília, 2011.

MUSIAL, Gilvanice B. da S. A distribuição da população e do escolarizar no território: elementos para compreensão da emergência da escola rural em Minas gerais (1892- 1899). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, jan./jun. 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na 1ª república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETO, Isabel Cristina, **Gestão dos processos de prestação de contas nas escolas da SER de Conselheiro Lafaiete-Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

NETO, Luiz Bezerra. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: Projeto História: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**. Tradução de Yara Aunkhoury. São Paulo, nº. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**, 2ª edição, Porto: Porto, 1995.

_____. (Org.) **Profissão Professor**. 2ª edição. Porto: Porto, 1995.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, J. G. (Org). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Marcos Fábio Martins de. O processo de formação e desenvolvimento de Montes Claros e da área mineira da SUDENE. In: OLIVEIRA, R. L (Org.) **Formação social e econômica do Norte de Minas**. Montes Claros: Unimontes, 2000.

PAROSO, Lucy Rosane O. Vieira; CASTRO, Magali. As mulheres professoras rurais nas Minas gerais (1928-1938). **Anais do V Congresso de Ensino e Pesquisa de História da Educação em Minas Gerais**, Montes Claros, 2002.

PAULA, Hermes A. de. **Montes Claros sua história sua gente seus costumes**. Montes Claros: IBGE, 1957.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: Souza, Amaralina. M. de (et al.) (Orgs.). **Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede(CTAR)**: Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PEREIRA, Laurindo Mékie. **A cidade do favor**: Montes Claros em meados do século XX. Montes Claros: Unimontes, 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança - prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, p. 5-21, 1999.

PESSOA, Jadir M.; CRUZ, José A. Animal de muitos donos: cultura política e gestão escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 11, nº 2, jul./dez. 2008.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Organização: Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010 (Coleção Educadores).

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. (Tradução de Eunice Gruman) Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio (Trad. Dora Rocha Flaksman). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

PORTO, César Henrique de Queiróz. **Paternalismo, poder privado e violência**: o campo político norte mineiro durante a primeira república. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PROST, Antoine, **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAROSO, Lucy Rosane O. Vieira; CASTRO, Magali. As mulheres professoras rurais nas Minas gerais (1928-1938). **Anais do V COPEHE de Minas Gerais**, Montes Claros, 2002.

REIS, José Carlos, O tempo histórico dos Annales. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J.C, SANFELICE, J.L (Orgs.) **História e História da Educação**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2000.

REIS, Kátia Simone de Almeida. **Indicadores críticos de gestão:** uma comparação dos resultados obtidos entre alunos de escolas rurais de Montes Claros. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, juiz de Fora, 2012.

RICOUER, Paul. **Memória, história, esquecimento.** Campinas: UNICAMP, 2003.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. In: CARVALHO, Carlos Henrique; CASTRO, Magali (Orgs.). **Educação rural e do campo.** Uberlândia: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural:** um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

RODRIGUES, Neidson. A educação pós- regime autoritário. In: GOVERNO DE MINAS GERAIS, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação.** Formato, 2000.

RODRIGUES, C.M; VICENTINI, P. P. **Memórias de sala de aula:** uma análise de autobiografias de professores. Lisboa: Educa, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA A. (org.) **Profissão professor.** Porto: Porto, 1995.

SANTANA, Maria do Perpétuo Socorro castelo Branco. **A constituição da rede escolar e a prática das professoras primárias na zona rural do Piauí nos anos de 1940 a 1970.** Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do Estado no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado cultura da memória e guinada subjetiva.** (tradução Rosa Freire d'Aguiar) São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7ª Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema,** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

SEIXAS, Jacy Alves de. Comemorar entre memória e esquecimento: reflexões sobre a memória histórica. História: **Questões em Debates**, nº 32, Curitiba: UFPR, 2000.

_____. Percursos da memória em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res) sentimento:** indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy (Orgs.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SILVA, Lindon Jonhson Dias. **A modernidade no sertão**: a experiência do I plano diretor de Montes Claros na década de 1970. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social), Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2008.

SOARES, Sergei. et al. Perfil Estatístico da Educação Rural: origem socioeconômica desfavorecida, insumos escolares deficientes e resultados inaceitáveis. In: BOF, Maria Alvana (org.) **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Lordes Helena da, MORAIS, Teresinha C. de, BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: Revisão da Literatura (In) BOF, Alvana Maria (Org.), **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. (Tradução de Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira) **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº 5, junho, São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, 2002.

_____. **A voz do passado** - história oral (Trad. Lólio Lourenço de O.). 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, C. G; FONSECA, T.N. de L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA, Ilma P. A. (Coord.) **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2013. 2ª reimpressão.

VIANA, Nelson, **Efemerides Montesclarenses**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1962.

VICHI, Cátia S. B. Trajetória profissional de docentes leigos em escolas rurais: reflexos de um processo de formação pessoal. **Anais do X ANPED Sul**, 2014.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação** Set./Out./Nov./Dez., n.º 0, 1995.

_____. El espacio y el tempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Ano V, nº 7. 1º sem. 2000.

_____. A história das disciplinas escolares. (Trad. de Marina Fernandes Braga). **Revista Brasileira de História da Educação**, nº18 set./dez. 2008.

VIGHI, Catia Simone Becker. **Professores leigos em escolas rurais**: trajetórias de vida profissional de um passado (re) visitado. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Tratado de defectologia**. Obras completas. v. 5. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa-como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2002.

Páginas e documentos consultados via internet

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa-Lobos, nacionalismo e canto orfeônico: projetos musicais e educativos no governo Vargas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 27, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art17_27.pdf>. Acesso em 06 jan. 2015.

ANDRADE, Flávio A. A escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). **História da Educação** (Online) v.18, nº 43, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/06.pdf>>. Acesso em 01 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Informática, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, **Anuário Estatístico do Brasil**, 1983. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001736.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura-INEP. **Mapa do Analfabetismo do Brasil**, 2003. Disponível em: <www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>.

_____. **Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> . Acesso dia 05 mar. 2016.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães; BARBOSA, Maria das Graças Cruz. Memórias de Educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos, R. N. 1963) **Revista HISTEDBR** on-line, nº 43, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/43/art05_43.pdf>. Acesso dia 05 mar. 2016.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005>. Acesso dia 05 mar. 2016.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**. Rio de Janeiro, 1956. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=720>>. Acesso em 28 out. 2014.

_____. **Censo Demográfico do Brasil, 1980, 1991, 2000 e Contagem**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv26412.pdf>>. Acesso em 28 out. 2014.

MONTES CLAROS. Prefeitura de Montes Claros. **Dados Gerais.**

Disponível em: <http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos_gerais.htm>.

Acesso em 13 jan. 2015.

OLIVEIRA, Vilma da S. **Memórias de Ex-alunos: Os Jogos e Brincadeiras na Educação Primária de Teresina (1930-1961).** Disponível em: <<http://www.encontro2014.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1397525489>>. Acesso em 04 de nov. 2014.

PINTO, D. C. Campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário: uma trajetória bem sucedida? **ANAIS SBHE** Disponível em:

<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/044_diana_couto.pdf>. Acesso em 21 nov. 2014.

ROLDÃO, Ivete, C. do C. **O rádio educativo no Brasil: uma reflexão sobre suas possibilidades e desafios.** XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - UnB. Set.2006. Disponível em:

<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0905-1.pdf>>. Acesso em 02 maio 2015.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881999000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 out. 2014.

SOUZA, Rita de Cassia. **Punições e disciplina: introdução ao estudo da cultura escolar**, 2002, p. 614. Disponível em:

<<http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/punicoes-disciplina.pdf>>. Acesso em 15 set. 2015.

VARGAS, Sonia Maria. Processos de formação e aprendizagem no meio rural: o continuum família-escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003.

Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 out. 2014.

VEIGA, Laura da et al. Contexto socioeconômico e descentralização financeira no Ensino Fundamental em Minas Gerais. Trabalho apresentado no **XXIII Encontro Anual da ANPOCS, GT Educação e Sociedade**. Caxambu 19 a 23 de outubro de 1999. Disponível em: <www.bvshistoria.coc.fiocruz.br/lildbi/docsonline/5/.../155-99GT0233.doc>. Acesso 05 out. 2015.

Leis, decretos, diretrizes, relatórios e mensagens.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional.**

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus.** Brasília, DF. agosto de 1971.

_____. Ministério da educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de educação, Cultura e Desporto: 1980/ 1985**. Brasília, 1982.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Anuário Estatístico do Brasil, Brasília, 1983.

_____. **Discurso do Ministro Marco Maciel na solenidade de assinatura que instituiu a Fundação Educar-** Brasília, 1985.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional**. Brasília, DF. *Diário Oficial da União*, 23 de dezembro de 1996.

_____. SECADI, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Brasília, 2001.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, 2010.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. FNDE, Brasília, 2015.

_____. **As 7 Constituições Brasileiras**. Senado Federal, Brasília, D.F, 2015.
MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Superintendência de desenvolvimento do Nordeste, **O ensino de 1º Grau na zona rural da área mineira da Sudene**. Relatório final de pesquisa, Belo Horizonte, 1977.

BRASIL. Secretaria Municipal de educação, **Prova de Ciências Sociais, 3ª série, 1962**. Arquivo-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1962.

MONTES CLAROS, Prefeito, 1928-1932 (Alfredo de Souza Coutinho) **Decreto nº 8. 266 de 18de fevereiro de 1928 cria as 1ªs escolas rurais de Montes Claros**. Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros, 1928.

_____. Prefeito, 1947-1950 (Alfeu Gonçalves de Quadros) **Relatório prestação de contas da Prefeitura Municipal de Montes Claros**. Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros, 1948.

_____. Prefeito, 1947-1950 (Simeão Ribeiro Pires) **Ofício dirigido à Câmara Municipal de Montes Claros pelo Exmo. Sr. Prefeito em 4 de maio de 1959**. Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros, 1959.

_____. Prefeito, 1963-1966 (Pedro Santos) **Relatório de Prestação de Contas da Prefeitura Municipal de Montes Claros, 1963**. Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1963.

_____. Prefeito, 1963-1966 (Pedro Santos) **Ofício dirigido à Câmara Legislativa pelo Exmo. Sr. Prefeito, em 22 de junho de 1966.** Arquivo Público -Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1966.

_____. Prefeito, 1963-1966 (Pedro Santos) **Ofício dirigido à Câmara Legislativa, pelo Exmo. Sr. Prefeito do Município, em 22 de junho de 1966.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1966.

_____. Prefeito, 1967-1970 (Antônio Lafetá Rebello) **Mensagem apresentada à Câmara Legislativa pelo Exmo. Sr. Prefeito do Município, em 07 de março de 1968.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1966.

_____. Prefeito, 1967-1970 (Antônio Lafetá Rebello) **Relatório apresentado à Câmara Legislativa, pelo Exmo. Sr. Prefeito do Município, dezembro de 1969.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1966.

_____. Inspetora Escolar (Terezinha Veloso Barbosa) **Relatório apresentado à Câmara Legislativa pela Inspetora das escolas municipais, em 3 de abril de 1964.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1963.

_____. Prefeito, 1973-1976 (Moacir Lopes) **Relatório apresentado à Câmara Legislativa, pelo Exmo. Sr. Prefeito do Município, dezembro de 1973.** Arquivo Público -Vereador Ivan José Lopes-da Câmara Municipal de Montes Claros, 1973.

_____. **Lei que modifica os níveis de vencimentos dos professores contratados pela Prefeitura Municipal.** Aprovado em 21 de maio de 1970. Arquivo Público -Vereador Ivan José Lopes-da Câmara Municipal de Montes Claros, 1970.

_____. Secretário Municipal de Educação, 1983-1986 (João Hamilton Tolentino Trindade) **Relatório apresentado à Câmara Legislativa, pelo Sr. Secretário Municipal de Educação do Município, em 28 de abril de 1986.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes-da Câmara Municipal de Montes Claros, 1973.

_____. Professora, 1962 (Terezinha Figueiredo Rosa) **Relatório apresentado ao Órgão Municipal de Educação pelo Sra. Professora da E.M. Dr. João Antônio Pimenta. Em 4 de abril de 1962.** Arquivo Público-Vereador Ivan José Lopes- da Câmara Municipal de Montes Claros, 1962.

MONTES CLAROS. Livros de Matrículas, Diários de Classes e outros documentos das Escolas Rurais de Montes Claros.

_____. **Livro de Matrículas das Escolas Rurais de Montes Claros, 1959.** Arquivo Público -Vereador Ivan José Lopes-da Câmara Municipal de Montes Claros, 1959.

_____. **Livro de Matrícula da E. E. Rural de Antônio Olinto (1965, 1966, 1967, 1968).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da Escola Estadual Rural de Antônio Olinto (1965-1968).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da E. M. Berenice Fonseca Brandão (1973 a 1988).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de matrícula da E. M Antônio Gonçalves Figueira (1965 a 1980).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de matrícula da E.M. Antônio Cardoso da Cruz (1983 a 1989).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da Escola Estadual Rural de Antônio Olinto (1965-1968).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da E. M. Berenice Fonseca Brandão (1973 a 1988).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da E. M Antônio Gonçalves Figueira (1965 a 1980).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Matrícula da E.M. Antônio Cardoso da Cruz (1983 a 1989).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Resultados Finais da E. M. Hermínio dos Santos (1986- 1995).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Resultados Finais da E. M. Antônio Gonçalves Figueira (1983/ 1993).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Resultados Finais da E. M. Demóstenes Rockert (1970).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe da E. M. Guilhermina Santos, 2ª série (1979).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe da E. M. Demóstenes Rockert (1966 a 1968).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe da E. M. Demóstenes Rockert,(1969-1970).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe E. M. D. Aparecida Atayde Lima (1963- 1969).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe E. M. Mestre Janjão de Tabúa (1955).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Diário de Classe E. M. Manoel Pereira Fernandes (1977).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Ata E. M. Mestre Janjão de Tabúa (1954- 1980).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Ata da E. M. Antônio Olinto, 1972.** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Ata E. M. João Antônio Gonçalves (1960).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de Ata Escola Estadual Rural de Antônio Olinto (1963-1990), (1975-1979).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

Livros de Atas, Termos de Visitas e outros documentos da Secretaria Municipal de Educação.

MONTES CLAROS. **Livro de Atas de Reuniões da Secretaria Municipal de Educação (1980/1982).** Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Livro de termo de visitas (1976-1979)** da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros. (Arquivo da Secretaria Municipal de educação).
Fundação Estadual de Educação Rural Helena Antipoff, **Seminário sobre a escola unitária. Ibririté, M.G.** 20 a 22 de agosto 1975 (apostila). Arquivo da Secretaria Municipal de Educação.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, **Projeto de Nucleação das Escolas Rurais.** Arquivo da Secretaria Municipal de educação, 1989.
E. M. Polidoro Figueiredo, **Caderno de Planejamentos** Professora A.S.N.1979. Arquivo do Curo de Pedagogia, Centro d e Ciências Humanas, Unimontes.

Fontes Orais

GUSMÃO, Francisca Mendes. **Depoimento** [15/07/204]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

FONSECA, Gabriel Osmar. **Depoimento** [22/07/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

FERREIRA, Maria de Lourdes de Jesus, **Depoimento** [01/05/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora

CARDOSO, Maria de Lourdes Soares. **Depoimento** [24/07/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

CAETANO, Sebastiana Leite. **Depoimento** [22/07/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

MARTINS, Maria de Fátima da Conceição. **Depoimento** [13/10/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

SOUZA, Celina Mendes. **Depoimento** [25/07/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

SILVA, Dalva Pereira. **Depoimento** [13/10/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

SANTOS, Ananias Muniz dos. **Depoimento** [10/11/2014]. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado, Montes Claros, Minas Gerais, 2014. Entrevista concedida para elaboração da Tese da entrevistadora.

ANEXOS

Anexo A: Documentos

RESPONDER COM CLAREZA ÀS PERGUNTAS ABAIXO

FUNCIONA O ESTABELECIMENTO EM UM SÓ PRÉDIO? sim

SE EM MAIS DE UM, QUANTAS SALAS EM CADA PRÉDIO? —

PRÉDIO DO ESTADO, DO MUNICÍPIO OU ALUGADO? município

FAZER, EM SEPARADO, A APRECIÇÃO SOBRE O ESTADO DO PRÉDIO, DO MATERIAL E MOBILIÁRIO ESCOLARES.

OBSERVAÇÕES: O Prédio Escolar é bom tem
saber ampla arizada seu estado de
conservação mas eu menos necessitando de
limpeza. Possui duas portas seis janelas necesi-
tando vidros pois quase todos estão quebrados.
Quanto ao mobiliário tem apenas 12 carteiras
12 bancos uma mesa uma cadeira e um quadro
negro. material didático possui 2 mapas um
do Brasil e outro do E. de Minas Gerais
tendo alguns cartazes e fichas organizadas
pela professora.

Montes Claros, 4 DE Abril DE 1962

Terezinha Figueiredo Rosa
ASSINATURA DA PROFESSORA OU RESPONSÁVEL PELA ESCOLA

VISTO _____

É OBRIGATÓRIO O VISTO DO INSPECTOR REGIONAL E, NA FALTA DESTA, DO INSPECTOR ESCOLAR.

Relatório da professora Terezinha Figueiredo Rosa para a Secretaria Estadual de Educação, 1962

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

Mod. 9

SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Rec. 3-4.64 *Daif*

N.º
Assunto
Secretaria
Serviço

**RELATÓRIO DAS ATIVIDADES NO ANO DE 1963 DA INSPETORIA
MUNICIPAL DE MONTES CLAROS.**

I- Organização

do
Arquivo:

- a) Levantamento do nº de escolas, o nº de professores e matrícula inicial;
- b) Ficha individual do professor e pasta para a escola;
- c) Ficha de avaliação do professor;
- d) Boletins S1 e S2;
- e) Ficha de visita e inspecção;
- f) Ficha de matrícula e promoção;
- g) Livro de recortes com instruções da Secretaria;

II- Supervisão:

- a) Nº de unidades escolares existentes: 56;
- b) " " " " visitadas : 34;
- c) 2 " visitas: 52;
- d) " " professores : 90;
- e) " " reuniões mensais: 10;
- f) Reunião com os pais: 1;

III- Atividades:

Material elaborado:

- a) Programa radiofônico;
- b) Expansão da merenda escolar;
- c) Provas parciais e finais;
- d) Exercícios variados;
- e) Participação na "Semana da Comunidade" e na "Festa do Milho" no Instituto Superior de Educação Rural (I.S.E.R.) com exposição de trabalhos;
- f) Súmula do programa de ensino;

IV- Observações:

- a) Matrícula e promoção;
- b) Dificuldade de transporte para inspecção;
- c) Situação dos prédios escolares;
- d) Introsamento com o serviço da prefeitura;
- e) Frequência do aluno e professor;
- f) Situação do professor;
- g) Pessoas que cooperam com o nosso trabalho;
- h) Situação dos elementos da supervisão;

Relatório da Inspetora Escolar de Montes Claros (1963, p. 1)

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.



Mod. 9

SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

N.º

Assunto

Secretaria

Serviço

1- A primeira preocupação dos elementos da Inspeção foi fazer o levantamento das unidades escolares bem como de toda a sua situação, fase esta bastante difícil porque não contávamos: - com informações - completas, lugar apropriado para o trabalho, pois estivemos todos o primeiro semestre funcionando no Grupo Escolar "D. João Antônio Pimenta" que não oferecia espaço suficiente.

2- Quanto à supervisão não saiu conforme havíamos planejado dada a dificuldade de condução própria já que quase nenhuma escola conta com - transporte coletivo.

As 52 visitas efetuadas para verificar frequência, aproveitamento, trabalho do professor, organização do arquivo - foram feitas em carros particulares que cobravam a razão de Cr\$60,00 por km. percorrido - das despesas feitas primeiramente pela supervisora.

3- as reuniões mensais foram realizadas no salão nobre da Associação Comercial e Industrial de Montes Claros no último sábado de cada mês. Das reuniões contavam: orientação pedagógica, administração escolar, avisos e recomendações. De todas elas, acha-se no Inspeção o livro de atas com assinatura dos presentes.

3- Como a dificuldade de comunicação com os professores tornava-se cada vez mais difícil e custosa foi organizado um programa de rádio-fônico - que teve ótima aceitação entre os professores.

Nêle instruímos o professor para o trabalho semanal com sugestões e atividades. Realizado todos os domingos às 13,30 horas pela ZYD-7.

Pouquíssimas escolas mantinham o serviço de merenda escolar, razão porque voltamos a atenção especial para este problema pois é um dos fatores principais para a boa frequência e aproveitamento.

A medida que as escolas iam sendo visitadas as supervisoras aplicavam exercícios de verificação e sondagem, cujos resultados muito contribuíram para a orientação pedagógica.

Por ocasião da semana da comunidade a escolar rural tomou parte ativa apresentando uma exposição de trabalhos manuais, todo ele usando produto do meio rural: fibras, couro, argila, milho, chifre de boi, etc.

O mesmo material foi levado para a exposição da Festa do Milho na Fazenda do Rosário. Esta participação se deve a condição de ex-alunas das Auxiliares de Inspeção.

QUADRO GERAL DAS ESCOLAS

Matrícula inicial:

1ª Série.....	2.483	alunos
2ª "	759	"
3ª "	540	"
4ª "	13	"
Total	3.795	"

Durante as visitas observou-se que a frequência estava regular, havendo uma diminuição devido as secas que assolaram a região neste segundo semestre.

Eliminações:

1ª série....	282.....
2ª série....	79.....

Relatório da Inspectora Municipal de Montes Claros (1963, p. 2)

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.



Mod. 9

SERVIÇO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS

N.º

Assunto

Secretaria

Serviço

3ª série.....50.....

4ª série.....0.....

Promoção

1ª série.....40%.....

2ª "18%.....

3ª "21%.....

4ª "100%.....

O critério de aprovação para a 1ª série foi baseada na prova de leitura oral. Somente os alunos que apresentaram leitura corrente é que fizeram a prova escrita, daí a queda da promoção nesta série.

SITUAÇÃO DOS PRÉDIOS

Sas 56 (cinquenta e seis) salas em funcionamento só vinte (20) funcionam em prédios de condições regulares. Os demais estão em esta de precaríssimo.

TRABALHO DO PROFESSOR

Houve uma certa dificuldade em fazer o professor compreender a sua responsabilidade perante a escola, sendo assíduo.

-De um modo geral o número d falhas foi insignificante.

Dos noventa(90) professores todos possuem curso de treinamento ministrado pelo MEC, 14 regentes normalistas, 7 com curso ginásial, 7 com curso de especialização rural e 36 com exame de suficiência.

O grau de conhecimento ainda é relativamente fraco. Não há qu se nenhuma capacidade de liderança pois encontramos pouquíssimas ati vidades nas escolas.

O nível de ajustamento é mínimo, não se encontra laço entre o ' professor e a escola.

CONTROSAMENTO COM O D.E. DA PREFEITURA

com quanto estejam os membros da Inspeção diretamente ligados ao D.E. da Prefeitura pelas cláusulas do convênio entre Estado e Pre feitura não nos foi permitido nenhum acesso a tal serviço, razão por que desconhecemos completamente a rede escolar da mesma.

PESSOAS QUE COOPERARAM COM NOSSO TRABALHO.

João Pedro Raimundo Rios:-Serviço Social Rural

Humberto Souto- vereador

José Monteiro Fonseca - Supervisor da ZYD-7

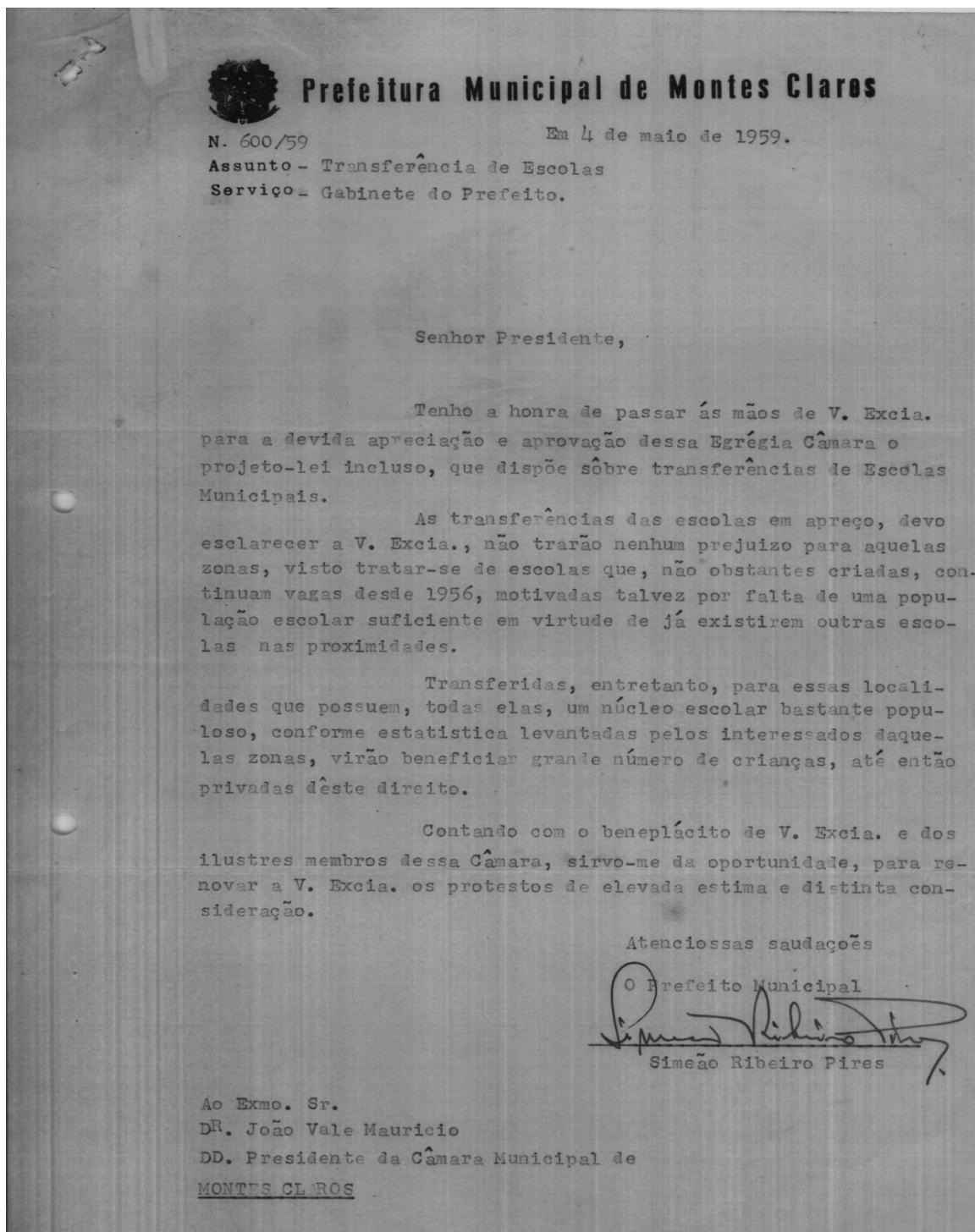
José Luis Tupinã - Locutor da ZYD-7

Maria da Conceição Mendonça - Auxiliar da Seccional "A"

Alguns Fazendeiros.

SITUAÇÃO DOS ELEMENTOS DA SUPERVISÃO

Teresinha Veloso Barbosa - Inspectora Municipal - Normalista padrão M-C com curso de supervisão e especialização em Língua Pátria pelo PABAE;



Ofício do prefeito de Montes Claros, Simeão Ribeiro Pires, dirigido ao presidente da Câmara Municipal de Montes Claros, Dr. João Vale Maurício - 1959.

Fonte: Arquivo Público - Vereador Ivan José Lopes - da Câmara Municipal de Montes Claros.

Anexo B: Escolas Municipais Rurais de Montes Claros, 1969

ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DE MONTES CLAROS, 1969		
1	E.M. Três Marias	Fazenda três Marias
2	E.M. Bom Jesus	Fazenda Brejinho
3	E.M. Capitão Enéas	Fazenda Capivara
4	E.M. Dr. Luiz Megale	Fazenda das Garças
5	E.M. José Avelino Neves	Fazenda Boi de Carro
6	E.M. Pedro Rocha	Fazenda Água Boa
7	E.M. Nova Esperança	Fazenda Nova Esperança
8	E.M. São José	Fazenda Cedro
9	E.M. Simeão Ribeiro dos Santos	Distrito Aparecida do Mundo Novo
10	E.M. Pentáurea	Fazenda Pentáurea
11	E.M. Polidoro Figueiredo	Fazenda Santa Cruz
12	E.M. Profa. Júlia Aguiar	Fazenda Riacho do Fogo
13	E.M. Profa. Aurora Andrade	Fazenda Pau D'óleo
14	E.M. Cândida Câmara	Fazenda Manga
15	E.M. Maria Machado	Fazenda Esguicho
16	E.M. Antônio dos Anjos	Fazenda Barroção
17	E.M. Profa. Rosa Chaves	Fazenda Buriti Seco
18	E.M. Roque Pimenta	Fazenda São João
19	E.M. Santa Maria	Fazenda Taquaril
20	E.M. Santa Cruz	Fazenda Santa Clara
21	E.M. Santa Tereza	Fazenda Olhos D'água
22	E.M. Santa Bárbara	Fazenda Santa Bárbara
23	E.M. Santo Inácio	Fazenda Sapé
24	E.M. Manoel Pereira Fernandes	Fazenda Tabuas
25	E.M. Mestre <u>Janjão</u>	Fazenda Tabuas
26	E.M. Manoel Antônio da Fonseca	Fazenda Riachão
27	E.M. Manoel Ferreira	Fazenda Cachoeira do Bananal
28	E.M. Padre Antônio Alves	Fazenda Morro do Fogo
29	E.M. Pedro Gonçalves da Mota	Fazenda Vargem do Retiro
30	E.M. Pedro Gonçalves	Fazenda Pacuí
31	E.M. Exequias Teixeira	Fazenda Vista Alegre
32	E.M. Exupério Gonçalves	Fazenda Pedra Preta
33	E.M. Francisco Athaide	Posto Agro Pecuário
34	E.M. Hermínio Santos	Fazenda Mucambo Firme
35	E.M. Hidelberto de Freitas	Fazenda Riachinho
36	E.M. Irmã Beata	Fazenda Grajau
37	E.M. João Antônio Gonçalves	Fazenda Agua santa
38	E.M. João F. Pimenta	Fazenda morro Vermelho
39	E.M. Joaquim José de Azevedo	Fazenda Três Irmãos
40	E.M. Justino Ferreira Silva	Fazenda Boa Vista
41	E. M. Levindo José Souto	Fazenda Canabrava
42	E.M. Luci Pimenta	Fazenda Tiririca
43	E.M. Luci Veloso	Fazenda Quebradas

ESCOLAS MUNICIPAIS RURAIS DÉCADA DE 1969	
44 E.M. Luiz da Silva Gusmão	Fazenda barreiro do Boqueirão
45 E.M. Dom Aristides Porto	Fazenda Barroirão do Pacuí
46 E.M. Demóstenes Rockert	Fazenda Traíras
47 E.M. Dominginhos Pereira	Fazenda Buriti
48 E.M. Dor. Artur Fagundes	Fazenda Marcela
49 E.M. Dr. Artur Jardim	Fazenda Bocaina
50 E.M. Dr. Joaquim Costa	Fazenda Lagoinha
51 E.M. Marciano Mauricio	Fazenda Ponte Alta
52 E.M. Esperidião Martins	Fazenda Cana Brava
53 E.M. Aracy de Abreu	Fazenda Brejão
54 E.M. Aureliano Flávio	Fazenda Brejinho
55 E.M. barão do Gortuba	Fazenda Barreiras
56 E.M. Bolivar de Andrade	Fazenda Canoas
57 E.M. Camilo Ferreira	Fazenda Mandacaru
58 E.M. Celestino Pereira Salgado	Fazenda Campo do Meio
59 E.M. Cesário Prates	Fazenda Salto
60 E.M. Dr. João Antônio Pimenta	Fazenda Canto do Engenho
61 E.M. Dom Lúcio	Buriti do Campo Santo
62 E.M. Dom Aristides Porto	Fazenda Barroirão do Pacuí
63 E.M. Antônio Amaral	Fazenda Estiva
64 E.M. Antônio Gonçalves Figueira	Fazenda Vaca Morta
65 E.M. Antônio Maia	Fazenda Santo Inácio
66 E.M. Antônio Cardoso da Cruz	Fazenda Lavaginha
67 E.M. Araci de Abreu	Fazenda Brejão

Inventário das Escolas Municipais Rurais de Montes Claros, 1969.

Fonte: Arquivo Público da Câmara Municipal de Montes Claros.

Anexo C: Roteiro das Entrevistas

Entrevistas com ex-professores

1) Dados de identificação: nome, idade, endereço, telefone

2) Percurso de qualificação profissional: trajetória escolar, formação inicial, formação continuada.

3) Percurso profissional: Experiências na docência ; redes de ensino, séries e turnos; experiência com o ensino rural; tempo de trabalho em cada escola que lecionou; interferências das reformas educacionais no percurso profissional; relação com os órgãos administrativos do sistema de ensino; interrupções na carreira e motivos; conflitos que marcaram a trajetória profissional; dificuldades encontradas e como foram contornadas; objetivo profissional no início da carreira e no final; apreciação das diferentes experiências; relação com os colegas de trabalho; maior desafio enfrentado na vida profissional; percepção do contexto sócio político das décadas de 60, 70 e 80.

4) Questões sobre a prática docente

Lembrança da primeira aula ou do primeiro dia de atividade docente; lembrança da escola rural nas décadas de 1960, 1970 e 1980; fatos que definiram ou modificaram a conduta em sala de aula; representação sobre a prática e as condições de trabalho; conhecimento e posição pessoal em relação aos programas de ensino oficiais da época; mudanças metodológicas e outras na prática profissional ao longo dos anos e suas justificativas; alternativas encontradas para enfrentar as dificuldades surgidas em diferentes momentos da carreira; principais mudanças na metodologia utilizada em sala de aula e razões das mesmas; leituras importantes em diferentes momentos do exercício da atividade docente; como era feito o planejamento das aulas; objetivos pretendidos por você com os alunos; método utilizado para o trabalho com leitura e escrita; materiais e recursos didáticos utilizados; atividades predominantes nas aulas; textos utilizados para o trabalho com as diferentes disciplinas; como era a rotina das aulas; como era feita a avaliação das crianças: critérios; turmas que marcaram; atividades culturais desenvolvidas na escola e comunidade; relação da escola com a comunidade; concepção de infância naquela época e hoje.

5) Questões sobre os alunos

Lembrança que tem dos alunos; critérios utilizados para a organização das turmas; critérios utilizados para a organização dos alunos na sala de aula; comportamento das crianças na escola; expectativa dos alunos em relação à escola; o que as crianças gostavam mais; o que as crianças gostavam menos; conflitos vividos; relação com os alunos: convivência, situações e sentimentos envolvidos; maior desafio enfrentado em sala de aula; dificuldades específicas do trabalho com diferentes níveis e séries; opinião sobre a o papel das famílias na conduta do aluno em sala de aula; percepção do professor sobre o que era ser bom aluno; o trabalho com crianças da área rural; condição de vida da crianças (cotidiano, hábitos, costumes;) locomoção dos alunos até as escolas; continuidade da escolarização (na cidade).

6. Aspectos gerais e/ou conclusivos

Fatos que marcaram; o que você não fez naquela época como professora e gostaria de ter feito? o que você fez naquela época como professora que se fosse hoje não faria? lembranças agradáveis e desagradáveis sobre o trabalho em escola rural; aluno que marcou sua vida e por que?

Roteiro de entrevista com os ex-alunos

1) Dados de identificação: nome, idade, endereço, telefone

2) Percurso de escolarização

4) Questões sobre a escola rural

Lembranças da escola rural; memórias sobre as primeiras experiências como aluno da escola rural; alternativas encontradas para enfrentar as dificuldades surgidas em diferentes momentos da trajetória escolar; lembranças sobre os materiais didáticos e métodos de ensino utilizados pelo professor; atividades predominantes nas aulas; textos utilizados pelo professor para o trabalho com as diferentes disciplinas; como era a rotina das aulas; como era feita a avaliação dos alunos: critérios; colegas que marcaram; atividades culturais desenvolvidas na escola e comunidade; relação da família com a escola;

5) Questões sobre os colegas

Lembranças que tem dos colegas; comportamento das crianças na escola; expectativa dos alunos em relação à escola; o que os alunos gostavam mais; o que os alunos gostavam menos; conflitos vividos; relação com os colegas; dificuldades vivenciadas; percepção sobre o que era ser bom aluno; condição de vida dos alunos (cotidiano, hábitos, costumes); locomoção dos alunos até as escolas; continuidade do processo de escolarização.

6. Aspectos gerais e/ou conclusivos

Fatos que marcaram; lembranças agradáveis e desagradáveis sobre a escola rural; Lembrança dos professores: situações envolvidas, o que mais gostou e o que menos gostou. Por quê?; percepção sobre o processo de escolarização na escola rural.

Anexo D: Entrevistas

ENTREVISTA 1

Entrevista com Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, dia 01 de maio de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Quando eu comecei a trabalhar não tinha o ginásio completo porque na área rural não existia. Desde que tínhamos a 4ª série primária podíamos trabalhar. Eu comecei a ajudar a minha mãe que era professora na zona rural. Eu estudava e a ajudava na sala de aula. Ela trabalhava em Buriti do Campo Santo, se chamava Geralda Maria de Jesus. Depois o município passou a escola para o Estado.

Naquela época pra gente passar para o ginásio tinha que passar pelo processo de admissão, parecido com o vestibular de hoje. A gente tinha a 4ª série e para ir para a 5ª série tinha que passar neste processo. Fiz admissão na Escola Normal e terminei o curso de 5ª a 8ª no Colégio São José. Não era seriado, era supletivo. Comecei a trabalhar em 1962. Fiquei mais de 40 anos trabalhando. Na sala de aula como professora fiquei 38 anos porque trabalhei maior parte do tempo na escola municipal depois fui para escola estadual. Quando eu parei de lecionar fiquei coordenando a escola por dois anos.

Naquela época ,quando era período de férias, os professores sempre tinham um período de reciclagem, que chamávamos de capacitação, capacitação de férias. Acontecia sempre nas férias, janeiro e julho, todos os anos. Lembro-me que teve uma formação para professores de 1ª a 4ª série que foi uma turma para Conselheiro Mata e outra para Leopoldina durante 4 meses. Quem financiava os cursos era o Estado. Eu fui para Conselheiro Mata e fiquei 4 meses lá. Foi muito bom. Era uma preparação para os professores para trabalhar com alunos de 1ª a 4ª série. Depois disso ficamos um tempo, sempre participando de capacitação durante as férias. Depois surgiu a lei que quem não tivesse magistério não poderia trabalhar na área de educação. Então nós fomos completar a formação em Montes Claros, porque já tínhamos essas preparações que fazíamos fora, fomos para o SESU e lá no SESU completamos o Magistério, nível médio.

Naquela época, a escola que eu trabalhava era municipal. Terminei o magistério, mas sempre continuei participando das reciclagens, capacitações. Depois nos anos 80 veio a necessidade de curso superior, mas eu não fiz.

Vários cursos foram importantes para meu trabalho na escola rural, inclusive a gente fazia cursos na Escola Normal. Eles eram uma preparação para o professor e não eram de acordo com as necessidades das crianças da área rural. Somente quando fizemos um curso na E. E Gonçalves Chaves que nos ensinaram o método fônico que deu mais certo na alfabetização. Inclusive me ajudou bastante na área de alfabetização. O Professor Hamilton Lopes, quando estava na Secretaria de Educação disse que agente como professor tinha que usar o método mais adequado que os alunos tivessem sentindo mais facilidade para serem alfabetizados. Depois veio o método silábico e o global. Eu trabalhava com a cartilha Sodré. A cartilha Caminho Suave foi bem depois.

No início, o trabalho com as crianças era difícil porque faltava material didático. Muitas vezes as famílias não podiam comprar. A gente utilizava os recursos naturais, os que a gente encontrava ali. Trabalhava com sementes, pedrinhas. E quanto a alfabetização era uma confusão. Existia uma orientação de como utilizar a cartilha, mas muitas vezes não dava certo e tínhamos que, mesmo assim, trabalhar. Teve uma época que tínhamos dificuldade nas sugestões da Secretaria Municipal de Educação de como trabalhar. Até pelo rádio a gente ouvia orientações, e nessa época não tinha tantos meios de comunicação na zona rural. A gente tinha que ficar procurando onde tinha uma família que tivesse rádio. Eu precisei comprar um rádio para ouvir (risos). A Secretaria transmitia, dava orientações do que deveria

ser trabalhado por semana, era o planejamento, de segunda a sexta, a gente tinha que ficar esperta para anotar os dados. A dificuldade de comunicação da Secretaria com as escolas rurais era, em parte, por causa do transporte. Eu trabalhava só. Quando surgiu a necessidade de dividir a turma porque tinha muitos alunos e precisamos de mais professores de Montes Claros, para ir para a escola eles desciam do ônibus em São João da Vereda e iam a pé, andavam uns 6 Km. Tinha vez que os professores até perdiam no mato e era preciso mandar alguém para busca-los. As professoras que iam não adaptavam.

Naquele tempo a minha maior expectativa era alfabetizar as crianças. Fazer com que eles tivessem algum conhecimento para melhorar os conhecimentos que eles já tinham. Melhorando os conhecimentos deles estaria também melhorando a situação das famílias. Eu tinha alunos que desde pequeninhos pensavam:

_ Ah ! quando eu crescer quero ser isso. Inclusive tem um aluno que eu não esqueci nunca que falava: Oh D. Lourdes, eu vou estudar para ser médico. Eu falava: Oh que bom! você vai ser meu médico mais tarde. Eu falava assim brincando. Não imaginava mais aconteceu. Ele é um grande ortopedista. É médico no Rio de Janeiro e vem sempre de 3 em 3 meses, 4 em 4 meses atender o pessoal lá na comunidade. Ele se chama José Machado. Eu consulto com ele quando ele vem atender as pessoas da comunidade e ele me dá um tanto de medicamentos. Agora da última vez eu falei: José você se lembra de que eu falava isso, você vai continuar sendo meu médico e ele disse: Dona Lourdes você não acreditava, agora estou aqui.

Nos anos 60 até mesmo 70 não existia serviçal na escola. A gente era professora, faxineira, merendeira. Tinha que chegar na escola bem antes pra limpar para quando os meninos chegassem a sala está limpa. Quando eles chegavam, por exemplo, eu passava exercícios, uma série de tarefas enquanto eu fazia a merenda. Era muito difícil. Então eu resolvi pagar uma mocinha lá para fazer isso pra mim. Ela limpava a sala e fazia a merenda. Depois solicitei da Secretaria de Educação que colocasse uma serviçal pra ajudar, arrumar a sala e fazer a merenda, quando tinha a merenda. Porque teve uma época que não tinha. Eu acredito que tinha criança que andava mais de 10 KM para chegar à escola. Eu tive uns 4 alunos de uma casa que eram de uma família muito tímida que seria mais perto ir para Nova Esperança do que ir para Buriti do Campo Santo. Para não ir para Nova Esperança eles iam para lá, Buriti, a pé. Eu falava: Meu Deus do céu esses meninos não vão aprender nada, chegavam cansados e até com fome porque saíam muito cedo. Era muito difícil. O desenvolvimento, a aprendizagem deles era o mínimo. À medida que o tempo passa que a gente pensa. Podia ter feito alguma coisa a mais para ajudar aquelas crianças, mas ficaram adultos e aprenderam o mínimo para não ficarem analfabetos de tudo.

Naquela época, décadas de 70 e 80, o professor era mais valorizado. Os pais em si falavam: "professora toma conta do meu filho". Eles tinham confiança. Eles confiavam na professora apesar das dificuldades que o professor tinha. Tinha mais união entre si. Lembro-me lá na comunidade, era comunidade e escola unida. Sempre festejavam juntos quando era festa. Na comunidade, dia das crianças, dia das mães era uma união. Antes a escola fazia festas para a comunidade. Se era festa pras mães, todas da comunidade participavam. Se era festa pras crianças todas as crianças participavam. Hoje não. As festas são para os alunos da escola, as mães dos alunos da escola. Não há interação. De um tempo pra cá eu observei que a escola foi se distanciando da comunidade. Tiraram muita coisa de antes que a gente tinha. Criança em si sempre foi muito levada, mas nessa época eles eram muito obedientes. Como professora eu era muito exigente, enérgica, mas como se diz, a escola era tradicional devido ao conhecimento que não tínhamos das outras maneiras de como trabalhar. Naquela época os alunos tinham dificuldade, muitos deixaram de estudar pela distância. Eu penso que se fosse comigo eu não ia porque a escola era longe. As crianças iam com chuva ou sol do mesmo jeito. Quando fazia frio muitos iam sem agasalho então eu tirava minha blusa pra ficar igual a

eles. Com todos esses problemas eles eram frequentes. Podiam ter desenvolvido melhor. Eles eram inteligentes, mas o cansaço, a falta de alimentação adequada, a falta de material.

Quando eu trabalhei em Olhos D'água os meninos sentavam num banco e colocavam o caderno em cima de outro banco. Ficavam envergados, não tinha diferença na altura de um banco para o outro. Não tinha uma mesa. Os pais que fizeram os bancos, era muito difícil. As crianças reclamavam da postura. Inclusive, se os pais tivessem entendimento eles iam ver que não era normal aquela situação. Quando eu conversei com os pais eles diminuíram um pouco a altura de um banco. Depois eu pedi na Secretaria de Educação os bancos, eles resolveram, enviaram mesinhas que tinham pés de ferro.

Com o tempo a minha prática em sala de aula mudou muito porque no início do meu trabalho eu tinha uma forma de agir, de receber ajuda e à medida que o tempo foi passando até a Secretaria de Educação foi modificando a forma de atender às necessidades da área rural. Muitas vezes a gente ouvia nas reuniões muitas sugestões, mas não dava tempo pra assimilar tudo. Com o tempo isso foi mudando. Até a exigência que eu tinha com os alunos mudou porque antes tinha aquela exigência se não aprendesse tabuada tinha que ficar lá, de castigo. Não o castigo que eles davam antes que era de ajoelhar no chão (risos). Eu levei palmatória na minha época de alfabetização. Eu puxava as orelhas (risos) é brincadeira. Mas eu mudei e mudaria mais ainda. E hoje, comparando não precisa nem ser aquele tempo, de 70 pra cá, de 80, quanta coisa mudou. Os alunos de hoje não são um milésimo daquele tempo. Hoje eles falam: Ah! meu trabalho merece nota. E naquela época era mais rígido. Naquela época tinha que estudar todos os rios do Amazonas, os afluentes do lado direito, do lado esquerdo, os Estados do Brasil, as capitais. Então era exigência além do que se cobra hoje porque hoje esse conhecimento está lá no final do Ensino Fundamental. Esses conhecimentos foram significativos para os alunos porque os que estudaram comigo falam que hoje ajudam os filhos deles. Não sei se era muito rígido. A gente cobrava muito. Lembro-me de D. Cleonice Proença, superintendente de ensino que a gente falava Delegada de Ensino que falava que o que importa não é a quantidade é a qualidade porque às vezes você cobra demais e o aluno só vai receber quantidade e fica sem a qualidade.

As crianças eram bem humildes. Tinham dificuldade de organizar o material escolar. Os alunos chegavam ansiosos na escola pra ver tudo diferente. Eram humildes, mas obedientes. Comparando com as crianças de hoje era mais fácil lidar com eles naquela época. Eles gostavam da escola porque de acordo com a simplicidade daquela época, em que faltava tudo, acomodação, por exemplo, bancos, mesas, não tinha material, mais era material da natureza, mas mesmo assim eles não faltavam as aulas. Faziam educação física com muita animação. Na década de 80 eu pedia uniforme para as mães e elas compravam.

Minha turma era multisseriada. Eu organizava os alunos de cada série por fila. Uma fila da 1ª série, outra da 2ª, 3ª e 4ª. Os alunos gostavam muito de teatro. Por exemplo, eu lia uma história e agente montava o teatro. Uns gostavam de português, outros de matemática. As crianças eram muito unidas.

O meu maior desafio no trabalho com as crianças foi alfabetizá-las. Tinha aluno que demorava muito para aprender a ler e escrever.

O bom aluno para mim tinha que ser obediente, responsável, ter compromisso, nunca faltar, ser criativo, ajudar os colegas, ter interesse em aprender. Alguns alunos fizeram curso superior, tem um que é gerente de banco hoje, então desenvolveu, mas a maioria não.

Naquela época muitos alunos mesmo tendo concluído a 4ª série permaneciam na escola porque não tinha transporte para levá-los para outra escola. Eles só continuaram a estudar de 5ª a 8ª depois do transporte escolar na década de 1990. A partir de então ex-alunos, já adultos, com filhos, voltaram a estudar porque tinham boa vontade. Eu mesma, quando estudava eu repeti três anos ou mais porque não tinha como continuar os estudos em Montes Claros. A gente ficava repetindo para não ficar parado. Para não esquecer o conteúdo.

Dentre as minhas lembranças me recordo da perda de um aluno. Na época ele formava dupla de cantoria com um irmão. Apresentavam na escola. Ele teve diarreia, vômito. Os pais não cuidaram, depois de uns três dias, o menino passando mal, morreu. Ai vem àquela história o que eu não fiz que pudesse ter feito. Ah! foi horrível! eu tinha outro aluno na sala com o mesmo nome. Quando eu ia fazer a chamada falava o nome do menino. Pra mim era um castigo (emocionada). Depois teve outro também que morreu de meningite. Se fosse hoje eu teria orientado os pais. Hoje eu faço diferente. Pego, vou, faço alguma coisa, mas naquela época não tinha experiência.

Naquela época eu era exigente demais. Dava muitos castigos quando erravam tabuada. Os castigos não era aluno ajoelhado, mas enquanto não aprendiam não saiam daquele lugar. Depois puxava a orelha. É mesmo Cláudia (risos) antes era assim, acompanhava o tradicional. Era uma exigência que não precisava. Hoje se o aluno sabe ou não sabe tudo bem. Hoje eles mandam fazer a prova e todos vão passando não é?. Fazem um desenho e tudo bem.

A gente pensava que criança teria que crescer num meio de aprendizagem e para aprender era exigir. E não é bem assim. Têm as especificidades, eles vão crescendo. Na época a gente achava que tinha que orientar e eles iriam seguir aquele exemplo e não é. Hoje é mais individual, cada um tem seu tempo, seu momento. Os alunos gostavam de teatro. Brincavam de carrinho, bonecas. Coisas assim, brincadeiras de roda, contar casos e fazer coisas do folclore. Eles gostavam de quadrilha e danças da comunidade.

Comparando aquele tempo com o de hoje, eu, por exemplo, no trabalho eu dedicava muito. Gostaria que o aluno aproveitasse mais esse tempo. Hoje eles têm transporte, merenda, material escolar, mas não valorizam. Gostaria que eles dessem esse valor.

ENTREVISTA 2

Entrevista com Francisca Mendes Gusmão, dia 15 de julho de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Eu trabalhei nas escolas 45 anos, comecei em 1959. Aqui na E. M. Profª Aurora Andrade eu comecei em 1962. Eu me lembro de quando comecei a trabalhar como se fosse hoje. Eu morava em Brasília de Minas. Lá eu fiz a 4ª série primária. Naquela época quem tinha a 4ª série podia ser professora, só não podia ensinar para a 4ª série. Podia ensinar até a 3ª série. Pedro Ruas, um fazendeiro que morava aqui, foi lá em casa me chamar para trabalhar com a filha dele em Vista Alegre, hoje Panorâmica. Eu fui. Ele falou que só deixava a filha dele ir se eu fosse com ela. Eu tinha 19 anos. Eu com 19 anos sai de casa, fui para esse povoado de Vista Alegre e lá eu trabalhei 2 anos. Nesses dois anos eu me casei. Fiquei morando lá. Lá eu trabalhava com a segunda e terceira séries e a outra professora com as outras. Ela trabalhava com a 1ª série porque nessa época a gente tinha que trabalhar coordenação motora com as crianças. No primário a gente tinha que ter a coordenação fina. Então minha coordenação motora era muito grossa. Eu não assumi a 1ª série. Eu trabalhava com a 2ª e a 3ª séries e a professora com a 1ª e a 4ª séries. Nós trabalhamos lá 2 anos. Depois construímos a escola de Pau D'Óleo em 1961. O prefeito era Dr. Simeão Ribeiro. Dr. Simeão falou que se agente construísse a escola ele pagava o professor. Ai nós construímos. Pedimos a comunidade, 50 de um, 50 de outro. O pai de Maria de Jesus foi o que mais deu dinheiro. Deu 500 cruzeiros na época e construímos uma salinha de aula, próximo ao pau D'Óleo e por isso a escola era denominada escola do Pau D'Óleo. Só muito depois é que passou a se chamar Profa. Aurora Andrade.

Naquela época eu era professora, servente, eu era tudo. Só eu. Então eu trabalhava até com 58, 60 alunos sozinha. Não tinha mais a outra professora. A turma era multisseriada da 1ª até a 3ª séries. A escola não tinha bancos. Geraldo (esposo) construiu uns bancos grandes que até tem ali a herança de um velho que era de madeira, bem comprido. Os meninos ajoelhavam no

chão e escreviam em cima do banco. Começamos assim. Foi uma luta muito sofrida, muito mesmo. E nessa luta que começamos veio D. América com o trabalho dela, que me ajudou muito. Foi uma mestra que eu agradeço a Deus pelo que ela me ensinou e me ajudou. Ela arranjou umas carteiras velhas na Escola Normal, umas que tinham o lugar de por o tinteiro que molhava as canetas e escrevia. Ela arranjou umas cinco carteiras destas, carteiras grandes, mas era um socorro. Ali os meninos ficavam de pé e colocavam os cadernos nas carteiras. Mas não dava pra todos, e pra escrever, tinha os bancos que eles tinham que ajoelhar no chão porque não tinha mesas suficientes. E quando D. América viu esse sofrimento, essa luta ela pediu outras carteiras e deu pra escola.

Eu tinha um aluno nessa época que foi um exemplo de aluno. De vez em quando eu contava a história dele pros outros alunos. Eu falava, porque vocês não são iguais a Osvaldo?"

Hoje ele trabalha no posto de saúde do Eldorado. Osvaldo de Joana Preta. Osvaldo é pretinho, mas o menino mais caprichoso que eu já vi. A camisa dele era sempre branca e ele nunca chegou com uma manchinha na camisa, alvinha. Todos os dias ele vinha passadinho, limpinho. A Joana Preta era uma velhinha que cuidava desse neto. E esse menino, até hoje, ele foi para o Rio de Janeiro, teve lá muito tempo, estudou. Ele tem uma banda. Os irmãos formaram uma banda, de vez em quando ele vem aqui me agradecer pelos princípios que ele teve. E ele continuou os estudos porque já foi até diretor de escola lá pro Rio de Janeiro. Eu não sei por que ele trabalha no posto de saúde hoje. Eu creio que é por causa da família, do aconchego da família. Hoje ele é gerente do posto de saúde. Ele é chefe lá.

Naquela época a gente pegava merenda na prefeitura, levava pro ponto de ônibus e trazia nas costas. Muitas vezes agente parava duas, três vezes na estrada para conseguir chegar com a merenda na escola. E agente pegava lenha no mato.

Não tinha material didático, nada. Os livros eram doados. D. América era que dava, arranjou lá nas escolas uns livros velhos e trazia. Não tinha material didático nenhum, não existia. A gente trabalhava com as graças de Deus e a força dos pais. A gente pedia aos pais cadernos e eles compravam. A comunidade sempre ajudou. A comunidade aqui, quando eu mudei pra cá, só existiam 5 casas. E essa comunidade pareceu pra mim a minha família. Foi uma comunidade que me ajudou muito. Se precisasse de um leite eles doavam. Se precisasse de uma fruta, uma verdura, eles doavam. Então foi uma comunidade rica pra mim, no meu trabalho.

O meu trabalho era sempre reconhecido porque eu trabalhava com amor. Esses dias mesmo eu estava falando que hoje as escolas não funcionam mais do jeito que precisa ser. Os alunos são do jeito que são hoje, a culpa é do professor, não só dos pais. Eu coloco a culpa mais nos professores porque eles não têm mais diálogo. Eles tratam os alunos como se não fossem da família. E meus alunos, pra mim, eram meus filhos. Eu amava meus alunos. Eu dava a vida pelos meus alunos. Eu fazia teatro, formava brincadeiras com eles. Eu não tinha hora nem de sair da escola. Eu trabalhava não era só 4 horas, eu trabalhava muito, muito mais. Ali era minha vida. Eu tinha compromisso.

Muitas vezes os alunos vinham armados pra escola. Quando vinham armados eu tomava a arma e mandava chamar os pais. Eles vinham armados porque brigavam na estrada. Qual é o menino que não briga? Eles brigavam, davam um tapa um no outro e no outro dia eles vinham com uma faca para descontar. Ai os outros alunos me contavam e eu tomava a arma. Fazia uma entrevista com o pai, chamava o pai na escola, conversava com eles. Nessa época não tinha outras armas, mas tinha faca. Eu conversava muito e demonstrava amor pra eles. Eu já peguei alunos de outras escolas que foram expulsos, rapazes até com 18 anos. Teve um aluno que veio expulso de Vaca Morta, dos Campos, de Santa Rosa. Eu falei pra ele: meu filho, eu admiro você demais. Você é inteligente. Conversei com ele. Dei pra ele uma série de boas palavras, de bom moral, como é que o homem vence na vida. Hoje eu não posso dizer que conto vitória sobre esse aluno que veio pra escola com 18 anos, mas ele me obedeceu. Não

precisei expulsar ele como usava naquela época. Ele foi um menino muito inteligente porque ele recebeu o diploma da 4ª série. Ele foi pra Montes Claros, construiu família, trabalhava com moto taxi até um dia ele suicidou. Não sei o que deu na cabeça dele.

Eu me informo sobre a situação dos meus ex-alunos, eu quero saber como eles estão. Até hoje minha vida não para, minha vida continua com meus alunos. Quer ver? (Obs. levanta, sai da sala para buscar uma placa que recebeu de homenagem de ex-alunos no dia das mães deste ano- 11/05/2014). Eu recebi essa homenagem no dia das mães. Eu tenho contato com meus ex-alunos. Esse é o Zezinho da Socomil (aponta para a assinatura da placa. Consta também a assinatura de Zilda). E todos que venceram, vem aqui dividir a vida deles, me agradecer, falar comigo que me agradecem pela semente que eu plantei no coração deles. Não tem nenhum marginal, não tem nenhum que usa droga, ninguém é vagabundo. Todos os meus ex-alunos desta época são homens trabalhadores, honestos que construíram família. Essa Zilda também mora em Montes Claros. A família de Zilda tinha uma fazenda lá em baixo. São duas léguas, 12 KM, eles vinham a pé, carregando os cadernos numa sacolinha ou debaixo do braço porque as vezes não tinha uma sacolinha. Zilda procurou minha história desde quando eu vim de Brasília de Minas e ela contou minha história numa reunião que teve aqui. Ela mandou a filha dela ler. Ela tem essa história escrita.

Minha maior dificuldade naquela época era a falta de material. Até o giz era comprado. Tinha que ir nas papelarias e comprar uma caixinha de giz, não tinha nada doado. Eu falo que hoje as escolas tem muito material mas o professor não utiliza.

Nós tivemos a oportunidade, em 1953, de fazer um curso em Leopoldina. A gente foi adquirindo conhecimentos e de lá veio material, dicionários, o jeito mais fácil de trabalhar com as crianças. Era curso de férias, 4 meses em Leopoldina. Eta curso bom! Lá nós tínhamos todas as matérias e cada matéria seu professor.

A imagem que eu tenho da escola rural daquela época era de uma escola tão pobre mas tão viva! você entendeu? uma escola pobre mas viva. Ela era produzida com teatros, brincadeiras, cânticos de rodas, pastorinhas. A gente organizava tudo dentro da escola. A escola era uma família. Não era uma escola isolada. Era uma escola família e ali a agente encontrava muita dificuldade pra trabalhar, não era fácil. Quando eu fui pra Leopoldina, foi ótimo, o curso foi ótimo. Depois saiu uma lei, a 5011, que quem tivesse 5 anos de sala de aula era considerado estável, isso foi em 1962. Eu era tão amada, tão querida da prefeitura que Arneide pegou meus papéis sem falar nada comigo deu entrada em Belo Horizonte. No dia que saiu minha efetivação no Estado Arneide veio aqui em casa e me disse: Dona Francisca você hoje é professora da rede estadual, não é municipal mais, mas nós não vamos te perder. Você vai ser professora municipal e estadual. Eu fui. Era estrada de chão, não era asfalto. Eu ia todos os dias pra Nova Esperança, 18 km. E assim eu fiquei 10 anos Cláudia. Depois de 10 anos eu aposentei do Estado. Quando eu aposentei do Estado eu fiquei só na prefeitura. E teve uma época que eu fiquei só na coordenação porque foram trazendo professores da cidade. Veio o asfalto. D. América mandou construir novas salas. Acabaram com a multisseriada e ela falou: Olha Dr. Mário, o senhor vai mandar construir 3 salas e construíram aquelas lá de frente.

A gente tinha muita dificuldade para organizar os planejamentos e pra organizar uma aula bem dada. Eu pegava sugestões com as escolas grandes como a E.E Francisco Lopes. Os professores de lá eram ótimos, me ajudavam muito. Pegava material também na escola de Nova Esperança na E. E Gonçalves Chaves. Até o Gonçalves Chaves me ajudou me passando apostilas. Depois a prefeitura começou a mandar material didático pra gente trabalhar. Não precisei mais ir atrás desses professores pra implorar pra me ajudar porque eu não sabia como trabalhar as matérias daquele mês. Isabel Maria da Delegacia de Ensino me ajudou demais.

Numa reunião que agente foi estes dias uma professora me perguntou como eu trabalhava geografia. Eu trabalhava em cima dos erros. Sem livros. Era o livro didático da minha cabeça. Eu achava que tinha que trabalhar daquele jeito e eu trabalhava daquele jeito. Porque eu

escrevia a palavra, se o aluno errasse uma palavra eu ia e trabalhava ela em frases, em textos. Eu a colocava em todos os lugares que a criança pudesse visualizar, até que eles aprendiam.

A Secretaria de Educação orientava que na 1ª série deveria trabalhar a família, na 2ª série o município, na 3ª o Estado e na 4ª o país. A professora me perguntou como eu trabalhava na 3ª série. Eu falei: eu trabalho a família, a comunidade, o Estado porque a família nunca pode deixar de ser trabalhada dentro da escola em série nenhuma. Seja na 1ª, na 2ª até lá na 8ª série. E aí ela: tá certo, mas eles têm que desenvolver.

Os meus alunos quando terminavam a 4ª série sabiam os nomes de todos os ossos do corpo humano. Hoje na 8ª série eles nem sabem o que é clavícula.

No dia a dia a primeira coisa a gente fazia era cantar o Hino Nacional, depois fazia uma oração e depois íamos para a sala de aula. Às vezes o conteúdo de Ciências era trabalhado umas 2 vezes por semana. Agora a Matemática e o Português a gente trabalhava todos os dias. Sobre as turmas multisseriadas não adianta professor falar que trabalha com três séries e que todas três desenvolvem porque é mentira. Não desenvolvem. Desenvolve a 2ª e 3ª e a 1ª fica. Desenvolve a 1ª e 2ª e a 3ª não. Sempre uma desenvolve mais que as outras. O professor acaba dedicando mais para os mais fracos. Comigo acontecia assim, meus alunos eram meus professores. Os que sabiam mais ajudavam os que não sabiam. O menino da 3ª série, terminava o exercício dele, ele vinha me ajudar com os alunos da 1ª série que estavam atrasados. Então minha rotina era essa. Todos os meus alunos ficavam ocupados. Ninguém ficava sem fazer nada. Teve casos que os alunos repetiam várias vezes a 4ª série para não sair da escola. Era comum. Eles ficavam como ouvintes. Não eram matriculados. Eles iam para assistir as aulas.

Antigamente as crianças eram muito diferentes. Primeiro obediência. O pai falava sim, sim. Não, não. O pai tinha que saber com quem os filhos estavam, o que eles faziam. Se eles mexessem num pé de fruta na estrada eu ficava sabendo e chamava a atenção deles pra não entrar no quintal dos outros, pra não mexer nas coisas alheias. Eles obedeciam. Era uma época de crianças que obedeciam aos adultos.

Antigamente os alunos tinham vontade de aprender. O pior hoje é que ninguém quer aprender. O menino hoje tem preguiça de ir pra escola. Meus alunos viajavam à cavalo, de bicicleta, a pé. A Zilda caminhava 2 léguas, 12 KM, pra chegar na escola. Elas vinham todos os dias. Eles tinham desejo de aprender porque os pais eram analfabetos. Não sabiam ler. O desejo deles de aprender era muito grande. Eles queriam aprender para mudar a situação de vida deles. Eles sonhavam com um mundo melhor e tinham desejo e vontade de aprender.

A Matemática era decorativa. Esses dias um aluno falou que Matemática é difícil demais. Eu disse: não. Matemática você tem que aprender e decorar. O Português não. O Português você nunca aprende. Hoje o Português tem acento amanhã não. O Português é uma língua viva. Você aprende se tiver interesse, mas depende muito do desejo do aluno. Hoje o aluno tem celular na mão com internet. Antigamente o brinquedo das crianças era cavalo de pau. Não era essa escola morta de hoje que ninguém quer nada, só escutar celular.

Os alunos não gostavam de matéria decorativa como Geografia e História. Mas eu não posso condenar os alunos porque pode ser falha do professor na metodologia. Eu entendo que às vezes não era bom para os alunos.

Meu maior desafio como professora foi trabalhar com turma multisseriada. Não era pra qualquer professor não. Trabalhar com 3 ou 4 séries ao mesmo tempo. Foi um desafio muito grande. Eu senti que não estava fazendo um trabalho bom porque eu não conseguia mesmo, foi quando tive que implorar para a prefeitura contratar mais professores. Dentre os professores que vieram teve uma menina que ficou na história. É Alessandra. Hoje mesmo ela mandou mensagem pra Geraldo tratando ele como pai. Ela continua estudando e trabalhando. Pra mim o bom aluno era aquele que cumpria as ordens sem reclamar. Que demonstrava desejo em aprender. Eu tive um aluno que ficou sete anos na escola e não aprendeu. Ele mora

aqui na comunidade. Ele teve que fazer 4 pontes safena, operou o coração. Hoje ele é um ótimo vaqueiro. As supervisoras pelejaram com ele, mas não aprendeu mesmo. Ele não sabia contar. Era assim, 1, 2, 6, 8. Um dia eu perguntei pra ele porque ele trazia o gado do campo e na hora que faltava um ele voltava pra buscar se ele não sabe contar? Ele disse: uai eu sei pela cor.

Ele tem alguma deficiência. Ele hoje é aposentado. Outro desafio meu foi dar aula para um surdo, no final de 1970. Ele se chama Veríssimo. Hoje mora em Montes Claros. Você precisa ver a caligrafia dele. Ele tem uma inteligência fora do comum. Se eu escrevesse porta e ele enxergasse a porta ele escrevia porta. Agora se eu escrevesse janela, mas ele não visse a janela ele não sabia o que era. Agora com os sinais dele (libras) ele vai para Belo Horizonte, para todos os lugares. Ele fez o curso em Montes Claros e trabalha numa fábrica fazendo sandálias. Tem a letra maravilhosa. Eu mostrava para ele a janela e a palavra escrita.

Tem uma coisa que eu fiz que se fosse hoje não faria. É porque eu tinha uma aluna que era muito endiabrada. Era um sucesso na malinesa e toda hora ela pedia licença para ir ao banheiro. Um dia eu falei assim:

__Ah! menina, toda hora você pede pra ir ao banheiro, não vai mais não.

E ela:

__não?

__Não.

Ela só foi sentando no chão e fez xixi dentro da sala. Eu a fiz pegar um pano e limpar. Ela tinha uns 11 anos, mas era muito danada. Ela é irmã de Maria de Jesus. Lá na casa foi a única que não continuou os estudos. Todas tem curso superior, ela não. Depois eu achei que aquilo foi muito humilhante, eu não devia ter feito aquilo. Ela não pediu mais licença constantemente não. Eu fui à casa dela, conversei com os pais e conversei com ela.

O aluno que me marcou foi o que era pobrezinho, o Osvaldo. Ele marcou minha vida porque era exemplo de aluno no comportamento, na limpeza em tudo. Ele era muito inteligente. Ele aprendeu a ler e a escrever em pouco tempo. Ele queria vencer. Ele achava que a vida dele era muita miséria, muito pobre.

Para avaliarmos os alunos tinha as provas. Era avaliação bimestral. Naquela época os meninos tinham medo de provas. Se falasse que era prova eles esqueciam, apavoravam. A ansiedade fazia com que eles esquecessem a matéria. Ai a gente foi trabalhando, fazendo exercícios sem falar que era prova. Quando eles descobriam criavam um bloqueio. Eu falava: mas você fez tudo certo porque tem medo de fazer errado?

O interesse dos alunos me estimulava nas aulas. Eu tive uma aluna, Maria de Jesus, que hoje é vice diretora de uma escola em Montes Claros que estudou aqui 4 anos e nunca perdeu um dia de aula, nem por doença. Ela morava muito longe. Uma légua. E vinha todos os dias a pé. A escola pra eles era mais que conhecimento, era lazer, era diversão, era tudo, tudo.

ENTREVISTA 3

Entrevista com Gabriel Osmar da Fonseca, dia 25 de julho de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Minha formação é a 4ª série primária. Eu estudei na escola de Canto do Engenho de 1ª até a 3ª série. Quando foi em 69 eu fiz a 4ª série na escola de Santa Tereza e em 1970 eu comecei a trabalhar. Eu tinha 21 anos.

Quando comecei a trabalhar me lembro de que quem trabalhava com eles era minha irmã que foi transferida pra outra escola, deixou os meninos sem aula. A comunidade reclamou que não podia ser prejudicada por problemas políticos e que os filhos deles não podiam ficar sem aula. Então vieram aqui e me pediram para dar aula pra eles até ver o que a

prefeitura resolvia. Eu trabalhei dois meses sem ganhar nada, sem contrato sem nada. Depois de dois meses eles me contrataram e eu continuei.

Eu sempre fazia uma avaliação do meu trabalho, se o trabalho que eu tinha realizado ontem valeu a pena e o que ficou faltando, o que eu podia modificar.

Meu Planejamento era diário e eu fazia um só para todas as séries. Eu comecei fazendo um pra cada série depois um por série e por matéria e cada conteúdo. Depois eu já fazia um planejamento pra cada série, mas já fazia integrado, facilitou pra mim porque quando eu ia trabalhar Português eu trabalhava também a Matemática, Geografia, História, e Ciência.

Os materiais didáticos a gente não recebia nada da prefeitura, eram os caderninhos que os pais compravam, depois começaram a distribuir os cadernos, lápis, borrachas. Mandavam muito pouco. Depois, quando foi na administração de Mário Ribeiro começou a fartura. É que Baby, secretária de educação, foi muito boa. Começou a aparecer material. E o que faltava eu inteirava porque eu trabalhava muito com material concreto, eu gostava muito de usar material da comunidade. Por exemplo, eu pegava qualquer produto da zona rural que o aluno levava. Eu pedia pra levar alguma coisa da casa deles, produtos diferentes. Um levava o ovo, outro a verdura, uma fruta e a gente trabalhava o conteúdo de Ciências e Português com a produção de texto por exemplo, de um relatório. A gente também trabalhava fora da sala de aula, o que me ajudou muito na alfabetização foi trabalhar fora da sala. Nós íamos pro cerrado e pesquisávamos tudo que tinha ali. Agente levava papel e íamos anotando, tinha um líder que escrevia o que os outros falavam. Na hora de voltar pra escola em vez de ir pra sala a gente sentava debaixo de uma árvore. Ali a gente discutia tudo aquilo, tudo que foi falado, algum comentário, sentado debaixo da árvore à gente fazia um relatório final de tudo. Quando chegavam à sala a merenda já estava pronta, a gente chegava por volta das 9 horas e as crianças merendavam. No início não tinha serviçal, minha esposa fazia a merenda na minha casa e levava pra escola, dois km distante. Ela trabalhou dois, três anos de graça depois a prefeitura a contratou.

Na outra semana a gente ia ao rio, escolhia outro líder e tornava a fazer o mesmo trabalho. Cada dia tinha um objetivo diferente, um conteúdo diferente de Ciências, História e Geografia. Só que na aula de Geografia a gente explorava tudo. Até hoje, tem uns quinze dias, veio uma ex-aluna minha aqui que há muitos anos eu não via e a gente foi lembrando que a gente fazia este trabalho. Tinha uma mata virgem lá em cima e a gente cavou um buraco e enchemos de folhas e cobrimos de terra. Depois a gente ia lá e revirava aquele buraco para ver a transformação da folha aquele humos que estava ali... Então pegávamos aquele humos e colocávamos nas plantas da escola. Usava como adubo. Na alimentação, a gente trabalhava também muito sobre a importância da alimentação, sobre o produto químico que a gente consome, a quantidade química que a gente compra, enquanto que a gente deixa de consumir muita coisa boa de dentro da casa da gente.

O que as crianças mais gostavam era dividir as atividades. Cada um ajudando o outro como podia. Às vezes eu pegava um menino da quarta série e colocava para ajudar o outro da terceira série, você precisa ver o quanto eles desenvolvem. Você não é capaz de imaginar um menino ajudando o outro, o tanto que é bom para desenvolver. Os dois desenvolvem. Tem que ter cuidado. Você não pode pedir um menino da mesma série para ensinar o outro de forma que ele vai sentir que não sabe nada, que ele está atrasado, que o outro está ajudando porque ele está atrasado. Tem que ter cuidado, tem que ter jogo de cintura.

Uma das coisas que os alunos me pediam era para eu explicar as provas antes de aplica-las. Eles não gostavam das prova, eles detestavam. Depois eu descobri uma maneira de fazer a prova com eles e acabou o problema. Era deixa-los bem a vontade na semana que tinha prova e não falava o dia. Na hora dava a prova como uma atividade pra ver onde nós estamos e o

que sabemos. Falar onde nós estamos, até onde fomos. Porque se separar eles da gente complica, aí eles faziam. Depois eu mostrava a atividade que cada um tinha feito e corrigia com eles. Nunca falei com um menino: olha, isso aqui está errado. Eu falava: olha você não conseguiu fazer do jeito que era pra fazer, mas você tentou. Certo é assim. Eu não sei Cláudia, mas até hoje, você pega uma atividade de um aluno e dá uma cruz, isso destrói o aluno, nunca gostei, você tem que motivar. Eu avaliava o conhecimento deles, o comportamento e a frequência.

Os alunos eram ótimos no comportamento. Toda vez que eu chamava para uma atividade eles estavam prontos. Não era que eles sabiam resolver tudo não, mas tentavam fazer. E o respeito com a gente. Eu chegava na sala de aula todos os alunos me cumprimentavam, pegavam na minha mão. Quando iam embora também se despediam pegando na mão ou davam um abraço.

Então o bom aluno é aquele que participa, que tem conhecimento do valor dele em relação ao outro e o outro em relação a ele, porque você tem que se valorizar.

A expectativa dos alunos em relação à escola era ir pra aprender pra quando chegar amanhã eles não terem dificuldade de sobrevivência. Hoje, eu não sei se está certo eu falar, o que eu sinto da educação hoje está mais no papel. No meu modo de pensar, principalmente na Educação Básica, o aluno de hoje você tenta explicar pra eles e eles não estão nem aí pra nada porque eles sabem que chega no final do ano ele tem uma recuperação. Na recuperação eles não precisam aprender.

A educação hoje está sem norma, não tem norma. É aquele negócio de “vamos ver se dá certo”, cada ano tem uma coisa diferente, “vamos ver se dá certo”, experiência, vamos ver se dá certo, está se esperando muito e não está dando certo não.

Eu não tinha problemas com reprovação, tive 2 alunos que ficaram uns 3 anos sem sair da 1ª série, mas estão aí até hoje. Eles tinham deficiência mesmo. Eles iam para a escola só para passear, eles têm deficiência intelectual. No mais, todos os alunos quando chegavam no meio do ano já sabiam ler. Eu juntava aquela boa vontade que eles tinham e outra coisa também, tinham os pais. Hoje está faltando demais os pais na escola.

A relação da escola com a comunidade era excelente. Os pais sempre estavam na escola. Toda vez que fazíamos festas ou se convocada para qualquer trabalho em volta da escola, os pais estavam prontos, não tinham dificuldade nenhuma.

Naquela época os alunos não tinham carro pra ir pra escola, não tinha cavalo, iam a pé. Tinha aluno que morava mais de 6 quilômetros de distância e que iam a pé porque queriam aprender. Meus alunos eram frequentes.

Na escola, nesse tempo, a gente conhecia mais era bola e as meninas pulavam corda. Depois eu inventei um boliche. Com o boliche a gente juntava todo mundo. Brincavam meninos e meninas. Eu fiz o boliche com bolinha de gude. Eu numerava cada bolinha. Cada aluno jogava e de acordo com o número que estava na bolinha, tinha uma pergunta para ele responder. Então, se o aluno jogasse a bolinha e batesse no número 2, eu fazia a pergunta número 2. Se era o número 3, respondia a pergunta número 3. Só que tinha a somatória de pontos, somava os pontos da bolinha que ele jogou e quando chegava ao final de cada dia, quem fizesse mais pontos, ganhava um presentinho, nem que fosse um lápis, para incentivar. Na hora do recreio, brincavam de bola, pular corda, queimada, essas coisas assim e eles gostavam muito.

O maior desafio que eu encontrei, foi um dia que um avô chegou com um aluno lá e falou: “Osmar, vê o que você pode fazer com esse menino, você tem de me ajudar. Dentro da cidade eu não achei uma escola que recebesse ele mais, ele foi expulso de 2 escolas e as outras nenhuma quis recebe-lo. Vê o que você faz, pra mim aí...” O velho chamava Joaquim. E eu disse: “Olha seu Joaquim, eu não posso prometer nada, só que, o que eu puder fazer, eu vou

fazer, você me ajudando, você vai me ajudar...” Tudo bem, ele veio, na 2ª série, com isso, ele não tomou nenhuma bomba. Um dia fez uma briguinha mais um menino lá. Sem querer, jogou um pedaço de madeira na cabeça de um menino, fez um burquinho, deu muito sangue. Eu levei os dois em casa. Falei, “aconteceu isso, mais não foi briga não, foi uma facilitação que eles fizeram lá..” E assim ele ficou, fez a 4ª série desse jeito. Quando ele recebeu o diploma da 4ª série, que foi no princípio do ano, ele chegou aqui e disse; tio, eu vim aqui pro senhor ser responsável por mim lá na escola do Canto do Engenho, porque eu quero continuar os estudos, eu queria que você fosse responsável por mim lá... O avô tinha morrido. Então pra mim o maior desafio foi esse, você receber um aluno, que foi excluído de tantas escolas dentro da cidade, e eu consegui. Ele não me deu trabalho nenhum Cláudia. Só que ele começou e parou os estudos, depois foi embora pra Montes Claros. Vejo ele de vez em quando, tá um homem gordo e parou os estudos mesmo.

Dos meus ex-alunos tem advogado, tem professoras, tem uma técnica de enfermagem que é Raquel, tem Rosane que formou no ano passado na UNIMONTES, acho que é pedagogia ela é irmã de Fabrício. Tem muitos também que já foram embora. Tem outra que trabalha com Marketin. Tem um que formou em Biologia, fez concurso na Prefeitura e passou. Dos meus ex- alunos aqui na área rural, quase não tem ninguém mais. Foram embora porque o serviço é difícil aqui por isso vão embora.

No início a prefeitura mandava o planejamento pronto. Tinha a apostila com o que deveria ser ensinado no mês. Depois começamos a discutir, porque você não podia mudar, tinha que ser só aquilo. Começamos a fazer reuniões e mostrar que aquilo ali tinha que ser uma orientação, uma maneira de encaminhar a gente, mas que deveriam deixar a gente trabalhar da maneira que dava mais certo. Depois foi melhorando, a gente dava só uns toques ali, aqui, e a apostila era só um suporte. Era Emília Ferreiro, era não sei o que, vinha um livro, lançava outro vinha outro, aí começou a bagunçar também. Nós falamos assim: não vai dar certo, tem que conseguir uma trilha que dê certo, se colocar muita coisa na cabeça, acaba complicando tudo. Dos livros que eu utilizei o que me ajudou muito foi o Mundo Mágico. Esse livro tinha tudo que eu precisava, era muito bom na gramática.

Os alunos aprendiam a escrever e liam muito bem, tanto é que todo mundo gostava de ler e naquele tempo nós não tínhamos livro de literatura. Eram só livros didáticos. Hoje em dia tem muitos livros literários que vem para as escolas e naquele tempo não tinha nada. Eu organizava momentos de leitura e no dia que não tinha leitura tinha as produções de textos. Eu trabalhava muito com a reescrita. Os materiais que eles tinham em casa também serviam para a reescrita.

Eu não tinha um método para alfabetizar. Um dia eu discuti com Dona América e falei: vamos deixar esse tal de método pra lá! Vamos alfabetizar esses meninos com o que eles precisam, mas ela falou que tinha que ter. Depois ela falou: "faça como você quiser". Eu não tinha nada de Emília Ferreiro, Teberosk, Paulo Freire, eu não utilizava as teorias deles. Eu fazia do meu jeito. O meu jeito era estar sempre avaliando eu antes das minhas aulas, avaliando os alunos todo dia, o que eles mais precisavam e como eu poderia desenvolver as atividades pra ficar mais fácil pra eles compreenderem. Cada avaliação que eu fazia, se o menino perdia um ponto eu avaliava se ele perdeu o ponto foi por minha causa, ou por ele, ou se nós dois tínhamos culpa.

Quando eu trabalhava e estava difícil demais eu comecei a fazer integração das matérias. Depois que as pedagogas da prefeitura vieram aqui, fizeram um trabalho comigo, nós sentamos discutimos, elas levaram pra reunião e falaram como eu trabalhava.

No dia a dia eu chegava na escola e levava uma coisinha diferente para eles, a maneira de eu entrar na sala, a maneira de cumprimentar os alunos. Tinha dia que eu chegava na sala, eu entrava primeiro e quando eles chegavam, eu ia de uma vez, para dar um susto, fazer aquela animação, aquele barulho. Muitas vezes eu ficava na cantina e falava, pode entrar todo

mundo, e depois eu ia. Quando eu chegava na sala, de uma vez, bom dia ! todo mundo bonito? Como está você hoje? Está mais bonito que ontem? Ou está mais feio que ontem? E amanhã, como você vai estar? Começava a fazer aquele barulho, sentava um pouquinho e perguntava “quem vai contar pra mim o que fez de ontem até hoje?” Todo mundo levantava a mão. E quando era no outro dia, fazia do mesmo jeito, sendo que aí era outro aluno que ia falar, para atender todo mundo. Pois se você chegar com sua apostila debaixo do braço, sentar na mesa, bom dia turma! todo mundo bom e só, que motivação você tem com o aluno? Nada. Primeiro você tem de chegar satisfeito, alegre, não pode chegar assim, eu sou o professor, eu sou o dono da sala, não.

A turma que mais me marcou foi a primeira porque eu estava inseguro demais. Foi quando eu comecei a trabalhar. Quando chegou no final do ano, que eu vi que tinha conseguido aprovar todos os alunos fiquei satisfeito porque eu era um professor só com o 4º ano do primário. E o conhecimento a mais que eu tinha era das reciclagens que aconteciam mensalmente. De vez em quando aparecia um curso, eu nunca perdi um curso, tanto é que eu tinha quinhentas e tanta horas de curso, contei no dia que eles pediram para a promoção.

Eu desde criança, com 7 anos, levantava 5 horas da manhã para trabalhar, para tocar boi, moer cana, cortar cana de madrugada, moer cana e deixar a garapa pronta. Andava 16, 17 quilômetros a pé, para estudar. Quando eu chegava em casa tinha de trabalhar. Sabia que não tinha como brincar, eu não tinha brinquedo, não tinha liberdade para brincar em casa, já ia chegando para trabalhar.

Meus alunos tinham liberdade para brincar e estudar na escola. A escola era o único espaço que as crianças tinham para brincar. Em casa, não tinham. Era difícil naquele tempo, brincar era difícil demais. A escola era uma fuga. Os alunos terminavam a 4ª série e voltavam para a escola porque lá tinham o tempo de brincar, de conversar com os colegas, coisa que em casa eles não tinham.

Eu organizava os alunos por filas. Tinha a fila da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Só que a 1ª e 2ª série faziam muitas atividades juntas e a 3ª e 4ª também tinham atividades que dava pra fazerem juntos.

Naquele tempo, as crianças obedeciam muito seus pais. Os pais falavam para as crianças “você vão para a escola para estudar, você tem de respeitar o professor desse jeito..” Você sabe que o pai levava o aluno para a escola como se o professor fosse perigoso. Então, quando o aluno chegava na escola ele chegava com medo do professor. Inclusive eu tive um aluno que chegou na escola, sentou em um canto da sala, ficou sentadinho. Eu conversava com ele, ele me respondia tudo bem. Depois de 1 semana ele começou a perguntar, ia na minha mesa, conversava com os outros. Um dia, eu conversando com o pai dele, ele falou que falaram pra ele que o professor tinha um ‘pau’ atrás da porta e se o menino não se comportasse, ele cortava no cacete. Agora imagina, que imagem tinha o professor. O pai era muito bruto em casa e criava a imagem do professor, eu tive de mudar essa imagem.

Os alunos gostavam muito de brigar na estrada. Brigavam e xingavam um ao outro. Não chegavam a bater pra dizer que espancava não. Eles brigavam na encruzilhada que era o ponto combinado. Muitas vezes eu terminava a aula e enquanto eles estavam ali enrolando um pouquinho, eu saía, dava uma volta, chegava na encruzilhada e ficava esperando escondido. Quando eles começavam a falar os palavrões deles uns com os outros eu aparecia, interferia e eles iam embora, não continuavam. A encruzilhada era o ponto para as brigas. Até hoje lá tem uma moita que eu ficava espiando. Eles brigavam por qualquer coisinha, não tinha motivo não. Brigavam porque o outro xingava, e xingava cada palavrão.

A condição de vida dos alunos variava muito. Tinha pessoas que não tinha nada em casa. Eles tomavam café da manhã e merendavam na escola porque não tinham. Mas tinham outros que já tinham condição de vida melhor, melhor assim, nada de sobra, razoável, básico. Os

meninos iam pra escola descalços, não tinham essa coisa de uniforme, nem nada, porque não podiam mesmo, a maioria descalço, nem chinelo havaianas, nem nada.

No dia que não tinha merenda eu dava jeito. Cozinhava mandioca, fazia canjica, levava para eles. Feijão, a gente colhia muito feijão, minha mulher fazia feijão tropeiro e levava para eles. E ela fazia a merenda aqui em casa porque na escola não tinha cantina, fazia e levava a 2 KM de distância, levava a merenda na cabeça e sem ganhar nada, só para me ajudar.

A coisa que eu tinha mais vontade de fazer e não fiz era dar um conhecimento aos alunos, não só dentro da minha escola, mais levá-los em outras escolas. Fazer um passeio, leva-los em uma escola em Montes Claros, para eles verem a diferença. Levá-los a um parque como o de Exposição, ao Parque Municipal, em uma área de lazer diferente daqueles que eles viviam, diferente do espaço deles, que ninguém conhecesse.

Eu tenho uma lembrança que não esqueço nunca, o que me fez olhar com muito bons olhos Dona Baby, e até hoje ela me considera muito e eu a considero. Ela me convidou para ir na Unimontes. Quando cheguei lá a Dona Baby me cumprimentou, seja bem vindo professor! Que vergonha. E ela não era de encostar em ninguém. Ela pegou em meu braço e falou “vamos...” Ela bateu em uma porta de uma sala, quando entramos a sala estava cheia de mulheres. Em cima da mesa um copo de água e uma jarra, a mesa toda enfeitada. Quando entrei uma salva de palmas. Todo mundo de pé e eu não sei que cor que eu fiquei. Cumprimentei do meu jeito, cumprimentei todo mundo e Dona Baby falou: Osmar, você veio aqui para expor a maneira que você trabalha na sua escola, do seu jeito. Mas para ajudar você, nós vamos perguntar e você vai só responder. Elas foram perguntando, eu fui respondendo e quando terminei todas se levantaram. Cada uma me deu um abraço. Recebi uma mensagem em um papel especial e um bombom. Aquilo para mim foi a maior felicidade que eu tive em meu tempo de professor. Isso me deixou marcado.

ENTREVISTA 4

Entrevista com Sebastiana Leite Caetano, dia 21 de julho de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado

O meu nome é Sebastiana Leite Caetano e tenho 64 anos. Trabalhei como professora 28 anos e 139 dias e a minha formação é o 2º Grau completo. Comecei a trabalhar em 1964 no anexo da Escola Municipal Demóstenes Rokter em Traíras em um rancho com uma turma multisseriada, eu só tinha a 4ª série primária. Lá eu trabalhei 3 anos, sozinha, sem serviçal. Em 1965 tentei estudar na E.E Dulce Sarmiento, mas não tive condição financeira. Então eu voltei e trabalhei mais dois anos. Depois, em 1970, fui para Mato Verde e trabalhei um ano com uma turma multisseriada. Em Abóbora eu comecei a trabalhar no dia 6 de agosto de 1971.

Naquele tempo as dificuldades eram inúmeras por falta de recursos materiais. Era pobreza mesmo, pobreza de material. A única coisa que eu achava rica era a merenda escolar. Para fazer um plano de aula que era criado por nós, eu fazia os planos para as 4 séries e na medida que eles iam desenvolvendo eu ia dividindo o plano. Por exemplo, os alunos iam desenvolvendo eu dividia 1º ano forte 1º ano fraco. Com as outras séries também era a mesma coisa. Enquanto eu trabalhava com uma turma eu deixava atividade pra outra. Cláudia eu não sei como que a gente trabalhava, era por milagre de Deus. Tinha um quadro na parede inteira e eu dividia aquele quadro em pedacinhos. Um pedaço para o 1º ano forte um pedaço para o 1º fraco e assim eu fazia com as outras séries. As crianças sabiam qual era a sua parte do quadro porque eu falava. Nós não tínhamos quase livros, mas ganhávamos livros antigos de história como Pérolas Infantis. Eu lia a história pra eles. Então eu colocava os alunos pra ler a história e depois pra falar da parte que mais gostaram. Eu explorava de todas as maneiras.

Quando eu fui para a E. M. Carlos Leite, em Abóbora, tinha 73 alunos matriculados e frequentes porque como não havia escola, todas as crianças e adolescentes da comunidade foram estudar lá. Era uma turma só e eu não podia dividir porque os maiores faziam companhia para as crianças no trajeto da casa para a escola. Depois o número de alunos diminuiu um pouco porque eles trabalhavam na roça. Na turma tinha moças, rapazes e crianças e eles não tinham documento inclusive meu marido é um deles.

A escola daquele tempo, pra mim, foi uma das melhores coisas que eu encontrei na vida porque eu me sentia útil, e sentia nos alunos e pais a necessidade que eles tinham de uma pessoa lá como eu ou outra que fosse que tivesse a mesma dedicação. Eles valorizavam muito a escola mesmo pobre sem material escolar. A escola não tinha água, mas mesmo assim eu não enxergava dificuldade. Eu era professora, eu era servçal, eu era assistente social, eu era tudo pra comunidade. Mesmo sem grandes estudos, mas com prática. Eu era bem ouvida e amada.

Eu tive vários alunos que concluíam a 4ª série, mas não saiam da escola. Eu não achava interessante porque causava um inchaço na sala e eu tinha que dar atenção aos alunos que estavam ali na minha frente, incluindo eles, mas ao mesmo tempo era ótimo porque, além deles estarem lá revivendo, por não terem outro ambiente diferente, eles ajudavam a gente. É como se fossem monitores pra mim. Eles me ajudavam.

Nós recebíamos pouca orientação da Secretaria Municipal de Educação. A gente tinha reuniões mensais, reciclagens ou treinamentos 3 vezes no mês e lá recebíamos as apostilas, mas elas vinham com tópicos. Elas não vinham com o conteúdo que eu precisava. As vezes eu criava da minha cabeça. A criança desenvolvia por Deus, por boa vontade e por nós. Graças a Deus eu fui uma boa alfabetizadora, boa condutora do trabalho.

Ao longo dos anos mudei muito minha prática. Melhorei em tudo, me instruí mais. Então eu acho que eu me alfabetizei, modernizei mais. Antes eu usava quase só o que eu aprendi porque não tinha um guia de trabalho. Até um dicionário para eu adquirir foi difícil pra mim. Fui conseguindo material, organizando panfletos. Até o material do MOBIL que era riquíssimo eu adaptei pra mim e para as crianças.

Para adquirir material didático às vezes a gente fazia um evento, um leilão, alguma coisa porque o pessoal era muito pobre. Com o dinheiro a gente ia à papelaria e comprava cadernos, comprava lápis e quando não dava pra todo mundo partia ao meio. As borrachas eu partia e pedia pras crianças usarem com cuidado porque valiam ouro. E ganhava livros velhos. Tudo que eu achava de jornal, revistas, propagandas eu ia armazenando e dali eu tirava material para meu plano de aula.

Nas aulas a única rotina que eu tinha era da abertura. Na hora de começar a aula, eu de mãos dadas com os alunos recitava o salmo 23 da bíblia depois cantava o Hino Nacional. Como eram muitas crianças eu tinha medo de brigas. Eles brigavam. Quando eu fui para esta escola eles usavam até arma. Inclusive minha família não queria que eu fosse trabalhar lá. Eu havia combinado de ir em janeiro e fui em agosto. Eles usavam faca. Mas eu fui conscientizando os alunos e com o tempo eles pararam de usar facas. Quando aconteciam as brigas eu procurava ir à casa deles para ver a convivência, como era lá dentro de casa, o que acontecia. As brigas eram momentâneas. Às vezes um queria ganhar do outro no jogo, criava um complexo de inferioridade quando falavam Ah! você é rico e eu sou pobre. Então eu trabalhava os valores e procurava mostrar que nós somos todos iguais. Mesmo rebeldes eu acarinhava os alunos e gerava até revolta nos outros. Tudo ciúmes, mas como eu sabia como era a vida de cada um eu pensava "o mundo deles é aqui"

Eu me lembro de que quando cheguei na E. M. Carlos Leite em Abóbora, os alunos me prepararam uma festa, do jeito deles, que me marcou muito. Fizemos um piquenique e tinha um tocador que era um pai. Então fomos a um córrego que tinha umas tabocas enfeitadas e as crianças me fizeram as homenagens. Era o que eles sentiam por mim. Comparavam-me com

estrela, com a lua. Foi a turma que me marcou. Foram as crianças que organizaram com os pais. Meu salário era quase todo para eles porque eles não compravam nada.

A relação escola comunidade era muito boa. Apareciam alguns problemas de radicalismo dos pais. Por exemplo, quando tinha o tema adolescência, mudança da infância para a adolescência, a 1ª vez que eu usei os conceitos nas aulas de Ciências de menstruação, ereção, teve pais que queriam me agredir, falaram que eu estava ensinado indecência na escola. Eu precisei trabalhar muito esta parte. Mas consegui superar, através de reuniões com os pais depois com os pais e filhos juntos. Foi quando eu comecei a cobrar da prefeitura o que eu estava precisando e eles me forneceram material e pessoas para orientar os pais. Tirando isso à relação da escola com a comunidade era ótima. Até hoje eu me sinto útil na comunidade. A escola desenvolvia atividades culturais envolvendo a comunidade principalmente as datas comemorativas como dia das mães, dos pais, do índio, da primavera. Com o tempo os próprios alunos é que passaram a organizar.

Eu me sentia dona dos alunos. Proteção total pela inocência que eles tinham, pela pobreza, pela humildade. E sentia que naquela escola eles achavam toda riqueza que eles não tinham em casa. Lugar pra brincar, pra lazer. Eu achava que a infância naquele tempo era muito boa na escola porque eles estavam sempre trabalhando na casa e na roça. A casa era o lugar de serviço. Os pais aproveitavam o serviço dos filhos. Eles não brincavam em casa. Eles eram muito tímidos não sabiam gozar a infância. Na escola eles cantavam e brincavam meninos com meninas. A gente criava muita coisa. Como tinha adolescente a gente tinha muito cuidado porque os pais não conversavam com os filhos. Pra mim foi o melhor tempo da minha vida. Se fosse hoje e eu tivesse a oportunidade de ser professora e pudesse utilizar aquelas mesmas técnicas eu queria porque você via na pessoa a necessidade, o carinho, o amor, eu era útil. Hoje os meninos ficam ansiosos pra entrar de férias. Quando eu ia entrar de férias que eu anunciava era só choro. O dia que eu despedia você ouvia choro que quem passasse na estrada ia lá ver o que estava acontecendo. Então você via o amor que eles sentiam por mim. Lá na minha casa eu recebia cartinhas e ficava sem querer ter férias e hoje não é assim. A falta de amor não é só nas escolas é no mundo inteiro. Eu vive um tempo de amor, de carinho com os alunos.

Os alunos que continuaram os estudos tiveram que ir para as escolas urbanas e precisaram participar da seleção. Eu é que fazia as inscrições deles e graças a Deus tinham sucesso sem proteção.

Meus alunos gostavam muito de piqueniques, mas não gostavam de fazer merenda, me ajudar na cozinha porque não tinha serviçal. Também não gostavam de Matemática. Naquele tempo a gente cobrava tabuada. Naquele tempo era muito rígida, a gente ensinava tabuada, a prova dos nove, hoje não existe.

O meu maior desafio como professora foi trabalhar o tempo todo com humildade sem material didático e garantir o conhecimento dos alunos para que eles não fossem reprovados e nem precisassem estudar de novo porque estudaram na roça com uma professora leiga. Esse foi meu maior desafio, ver meus alunos seguirem carreira. Tem um ex- aluno que hoje é sargento, tem um que é gerente dos correios e que era um dos mais pobre de lá. Ele morava num ranchinho de palha, é o Gilberto. A gente o chama de Gilberto dos Correios.

Pra mim o bom aluno tinha que ter interesse, ter frequência, fazer os deveres. Eu dava dever pra casa, dever de férias. Então o que cumprisse aquilo pra mim era um bom aluno. A avaliação deles era pelo comportamento e também avaliação escrita pra ver se eles tinham entendido a matéria. Tinha avaliação do comportamento e provas.

A maioria dos alunos ia a pé e de longe. Alguns iam a cavalo, chegou até a morrer um cavalo na escola, morreu sufocado. A escola fica próximo a Somai e teve uma época que dava muito mosquito e perturbava e quando nós vimos o cavalo estava sufocado, morto. Eu precisei fazer uma vaquinha e comprar uma égua para os meninos irem pra escola senão eles desistiam.

O que eu gostaria, que também não dependia de mim, era ter mais condição material pra eu fazer um trabalho melhor. Eu acredito que meu trabalho foi bom mas poderia ter sido melhor. Como não tinha material eu forçava muito os alunos colocando-os pra escreverem demais, ler demais. Eu queria ter tido condições financeiras na escola pra eu dar o melhor de mim.

Eu usava na época uma estratégia para punir as crianças que se fosse hoje eu não faria. As vezes a criança era desobediente, tirava a paz dos colegas e eu tirava dele o recreio ou deixava ele na sala de aula fazendo uma cópia enorme no caderno. Eu sei que eu não deixei mágoa em ninguém, mas era uma punição. Se fosse hoje eu não faria. Mas não dava tempo nem de pensar como eu poderia agir, e seu deixasse a criança com aquele comportamento poderia crescer e ser uma agressão que eu não dominasse depois. Então quando eu via que o aluno agia dessa maneira eu falava: hoje você não tem recreio, vamos fazer uma cópia desse livro aqui de pelo menos 40 linhas e tem que dar conta até a hora que eu voltar pra sala.

A única lembrança desagradável que eu tenho foi que com o tempo dividiram a turma em duas e quando construíram o prédio o pessoal começou a disputar minha vaga lá e eu sentia que eu era uma relíquia que eu não podia sair de lá. A comunidade queria que eu permanecesse. A escola só me deixou saudade. Hoje, pela vivência que eu tenho com casamento e com família, se for por na balança, a escola é que me proporcionou as maiores alegrias.

Eu vinha pras reuniões de cavalo. Amarrava o cavalo na estrada, assistia o treinamento e ia embora quase a noite. Então pra mim tudo foi bom. Mas agente é orgulhoso. Eu acreditava que se fosse outro professor pra lá ia desmanchar o que eu tinha construído.

Dos alunos um que me marcou foi um que até já faleceu. Chamava Armando. Ele teve um problema renal. Ele era querido demais e já tinha terminado o primário quando faleceu e eu não fiz nada por ele na saúde porque eles foram morar distante. Ele tinha uns dezessete anos quando morreu. Era muito jovem, tinha muito futuro pela frente. Me marcou muito o carinho dele por mim.

A escola rural devia ser mais valorizada e bem atendida pra gente ter melhores condições de trabalho. Por onde eu passei existia vontade, existia desejo. Eu não sei se era pelo meu jeito de ser, pelo jeito deles necessitarem de mim, porque o que eu senti é que eu fui útil, fiz tudo que eles precisavam. Até tirar os documentos, porque eles não tinham nem registro de nascimento, tudo isso eu fiz.

ENTREVISTA 5

Entrevista com Maria de Lourdes Soares Cardoso, dia 24 de julho de 2014.

Entrevistadora Cláudia aparecida Ferreira Machado.

Eu era professora leiga, só fiz até a 4ª série. Naquela época a prefeitura organizava as reciclagens que eram uma beleza e foi lá que eu aprendi muito. Eu me esforçava tanto que ninguém falava que eu era professora leiga porque meu ensino era excelente.

Eu trabalhei na E. M. Felício Fernandes na fazenda Barroão, Retiro Velho, e depois de alguns anos, com muito esforço, eu fui para Palmeiras. Trabalhei em Palmeiras, debaixo de um rancho de palha durante 6 anos com uma turma de 1ª a 4ª série e lá era um sofrimento. Depois eu doei o terreno e a prefeitura construiu a escola.

A sala de aula era linda, o pessoal chegava lá e ficava encantado, pois apesar de ser um rancho, era tudo limpinho, enfeitado com bandeirolas, era o paraíso. Os alunos da Palmeira foram estudar lá. A escola do Barroão fechou e era uma escola chic. O rancho foi construído pelos pais dos alunos e de 6 em 6 meses, eles trocavam as palhas. Os pais me ajudavam demais porque na zona rural a gente é professor, médico, enfermeira, rezadeira, é tudo.

Na década de 1980 eu recebia orientação da Secretaria Municipal de Educação. A orientação era muito boa, Fátima Turano esposa de Amilton passava pra gente as apostilas. As apostilas eram muito boas e tinha muitos livros, eles mandavam livros pra gente. Com esses livros eu fazia o plano de aula. As outras professoras pediam meus cadernos pra copiar meus planos, que eram bem feitos. Eu fazia o plano do 1º, 2º, 3º ano, até a 4ª série, bonitinho. As professoras me procuravam porque eu planejava demais e nas reuniões as supervisoras falavam qual a professora que estava fazendo bom planejamento, davam notas pra gente. Eu sempre era citada, por isso elas me procuravam, pegavam meus cadernos emprestados, tanto que hoje eu queria mostrar para meus filhos meus cadernos e não tenho, porque os professores pegaram e não devolveram.

Eu tinha uma média de 40 a 45 alunos. Eram muitos e não tinha ninguém pra me ajudar. Meu esposo fazia a merenda pra mim todos os dias, fazia umas comidas gostosas. Mais foi assim que a gente trabalhou. Agora os planos de aula, eu programava meus planos, direitinho, por que Fátima me ensinava muito, a Fátima era uma excelente pedagoga, ela sabia explicar, ela falava um português muito bem e a gente aprendeu demais com ela. Outro dia eu encontrei com Amilton e eu falei pra ele “Amilton do céu, lembro de você demais...”. ele ficou encantado, foi muito bom.

Eu tinha muito material didático que a prefeitura me dava. Dona Maria Lopes, dona Jaci, Anita eram um doce. Eu tinha de tudo, tinha material bom que eles levavam pra mim. É tanto que , quando eu me mudei pra cá ,deixei uma biblioteca formada de livros, vasilhames bons, ficou tudo lá. A dificuldade é que as crianças eram pobres e a gente tinha que ajudar com cadernos também pra ensinar , porque uma professora leiga sofre, porque tem de usar muito da memória para poder dar conta e ser valorizada. Dominar o conteúdo. Em Palmeiras não tinha água. Para dar água a 40 crianças um menino buscava de cavalo e a gente tinha de ficar regrando aquela água .

A minha maior dificuldade até construírem a escola foi a estrutura física porque a gente ficava insegura, debaixo de um rancho, com aquele monte de crianças. Uma vez teve uma chuva de granizo, eu morria de medo e meu esposo não estava. Eu corri pra dentro de casa e levei todos os alunos e os coloquei debaixo das camas, debaixo da mesa e quando a chuva parou o quintal estava forrado de gelo , eu fiquei assombrada. O rancho caiu todo. Os funcionários da prefeitura tiveram de ir lá e consertar .Não era fácil. Na época eu arrumei uma roda grande da Cemig que eu fiz uma mesa onde eu servia o lanche para os alunos. Era um lanche simples, mas gostoso, bem feito. E eu me preocupava com isso demais, eu usava muito minhas coisas, meus temperos , eu pegava muita coisa minha para usar, para fazer bem feito, dá o toque. Apesar das dificuldades era bonito demais. Tinha uns alunos que vinham de longe, chegavam com as mãos cheias de flores do campo e queriam enfiar essas flores no meu cabelo, eu ficava cheia de flores. Eles eram apaixonados por mim , até hoje, eu chego na zona rural ,eu sou tratada como uma rainha , todo mundo que me dar benção , aquele monte de rapazes velhos, já casado.

Eu era boa alfabetizadora e consegui dar uma boa formação para os alunos até a 4ª série. Tanto que os que foram para a cidade conseguiram continuar os estudos. Eu não sei se todos fizeram curso superior.

Eu colocava os alunos para ler muito. Eu passava a leitura no quadro e eles liam. Eu escrevia palavras e pedia para eles lerem, pedia para formar palavras. Desenhava várias coisas no quadro e pedia pra eles escreverem o nome. Tem uma coisa que hoje em dia não se usa mais que é o “la, le, li, lo, lu”, família silábica que era muito bom. Os meninos aprendiam rapidinho a formar palavras. Eu trabalhava muito com esse método pois professora leiga, escola rural, eu tinha que dar o que eu tinha de melhor para poder dar uma aula bem dada e eu consegui. Mas também tinha aqueles que não aprendiam. Os meninos que não tiravam notas boas, eu

ficava com eles de reforço, eu dava aula de reforço de manhã e a tarde, eu ficava o dia todo trabalhando. Os pais ficavam encantados com isso. Eu dava aula de reforço e conseguia aprovar os meninos. Os pais mandavam para o reforço, eles iam em casa almoçar e voltavam. Outras vezes eu dava lanche bem reforçado a tarde e ficava com eles 1, 2 horas a mais para o reforço. A secretaria de educação mandava uma equipe para avaliar as crianças. Elas tomavam a leitura para ver se as crianças realmente estavam aprendendo e elas ficavam impressionadas com meus alunos.

As escolas rurais eram escolas aonde íamos mesmo pela força de Deus e amor às crianças, pois eram todas bem decadentes e longe. Mas eu tinha muita ajuda da minha família e do meu marido. Eu me lembro que para ir para a E. M. Felício, os meninos tinha de atravessar o rio em cima de uma madeira. Tinha outra escola, onde Zelândia dava aula, que tinha de se passar no meio de gado, atravessar rio, era muito difícil. Todos os professores rurais sofreram demais e não foram valorizados.

No dia a dia na escola as crianças chegavam e a primeira coisa que a gente fazia era rezar. Eu os colocava na fila, entrávamos na sala e rezávamos, cantávamos, cantávamos demais. Eles adoravam cantar. Eu deixava os alunos bem a vontade. Então eu conversava com eles, corrigia as tarefas. Os que não tinham feito eu colocava para fazer. Primeiro eu dava aula de Português. Às vezes eu dividia o quadro, mas quando ficava muito apertado, tinha os livros, eu colocava os alunos para fazer as atividades do livro. Eu explicava e eles faziam. Enquanto isso, os outros estavam no quadro fazendo e assim depois eu fazia com os outros. Era muito difícil trabalhar com 4 séries sozinha.

Tinham uns alunos que eram muito inteligentes, passavam rapidinho na frente dos outros e ficavam “professora, o que eu tenho de fazer agora?” Eu falava, “Ai meu Deus do céu e agora?..” Mais mesmo com todas essas dificuldades isso também foi bom, pois me ajudou a planejar minhas aulas. As aulas eram bacanas, eu tenho saudade até hoje. Eu comemorava 07 de setembro e todas as outras datas. Saía com as crianças na estrada, na poeira, desfilando e quando aparecia algum carro encostávamos na estrada. Eu ensinei os alunos a fazer bandeiras e pandeiros, era uma bandinha. Eu fazia muita coisa, eu era muito criativa. Quando era Dia das Mães, eu levava o pessoal de Zé Vicente para cantar para as mães. Levei médico, dentista, porque eu buscava, tinha de ir atrás.

A turma que mais me marcou foi uma da 3ª série porque eles eram meninos inteligentes, alegres, gostavam de fazer tudo. Na sala de aula, eles não ficavam parados, não eram daqueles meninos preguiçosos. A hora que eu chegava na sala eles me ajudavam, eles falavam “professora, terminamos agora, podemos fazer outra coisa?”, “vamos para aula de artes agora?”, eles me ajudavam, aprendi demais com eles. Tinha Djalminha, Ivanir, Farley, Manoelina, tinha Francis, tinha Zezinho, que eram apaixonados por mim, dizia que eu era a mulher mais bonita de lá, tinha Lia, tinha Nice, Valdecir era um grandão, e os pais dele, seu Juquinha Cardoso, eles me admiravam como professora.

A comunidade participava de tudo na escola porque tudo que eu fazia, convidava as famílias e lá eu rezava na casa deles. Trabalhava durante o dia e a noite ia na casa do povo rezar, era assim.

As crianças não eram como as de hoje. As crianças eram crianças sérias, amedrontadas, tinham muito medo dos pais. Os pais falavam “você passa aqui..”, e se fosse em cima de um formigueiro, eles passavam, as formigas beliscavam, mais eles passavam, porque o pai mandou e obedeciam, respeitavam. Muitas vezes tínhamos até dó. Chegava na adolescência, onde as meninas sentiam vontade de namorar, mais ficavam caladinhas e ninguém falava nada. Então, eram uns meninos muito sofridos.

As crianças não brincavam em casa por isso eu criava situações lúdicas na escola, pois sabia que em casa eles não tinham. Em casa os pais se fechavam, não é como hoje, que a gente chega “oi meu amor”, conversamos com os filhos. Eles não conversavam, se acontecesse

qualquer coisa, era ‘chicote’ mesmo. Os pais batiam muito nas crianças. Na escola tinha muitas brincadeiras, jogávamos peteca, brincávamos de porta bandeira, que eles adoravam. Também cantávamos, dançávamos, tinha quadrilha que era muito chic.

As crianças chegavam na escola tão felizes que acho que eles buscavam um sossego, uma casa. Quando eu dizia que estava na hora de ir embora pediam por favor, pra ficar mais tempo. Eles não queriam ir embora porque recebiam carinho. Eu brincava demais com eles e criança gosta disso. Eles chegavam cantando, chegavam todos fofinhos, era lindo. As vezes eles chegavam com passarinhos que encontravam na estrada, eu mandava soltar e saíamos para soltar o passarinho e aquilo era uma festa. Tristeza só na hora de ir embora. Nas férias os alunos não saiam de minha casa, eles iam lá pra gente brincar. Eu brincava muito com eles.

Na escola eles gostavam muito da “caixa estante” que era itinerane. Era uma caixa cheia de livros e brinquedos, eles adoravam. Quando chegavam na escola perguntavam se iria ter a ‘caixa estante. Todo dia tinha de ter e quando a caixa ia embora, esses meninos choravam, era muito bom, tínhamos várias historias infantis e eles liam demais e depois de ler, fazíamos à dramatização. Quando era dia do índio, fazíamos roupa de pena, infelizmente não tenho uma foto. Eles não gostavam muito era das aulas de Matemática, eles não gostavam. Eu não sei por que, acho que matemática exige muito raciocínio e tinham que fazer as operações.

As crianças brincavam, mas também brigavam, eles pegavam umas brigas feias que eu tinha que separar. Eles não usavam arma porque todos os dias eu verificava as mochilas pra ver o que levavam. Eles usavam era Gilete, pegavam um pedaço de madeira, cortavam e enfiavam o Gilete. Virava uma arma, eu tinha que tomar todos os dias.

Meu maior desafio foi receber as crianças na 1ª série e chegar com elas na 4ª série. O bom aluno era aquele que dava conta do que a gente mandava fazer, obediente, fazia tudo direitinho e ter um bom resultado no final. Esse para mim era um bom aluno. Agora aquele que ficava enrolando, chegava mentindo para os pais, mentindo pra gente, aquele pra mim não era. Eu tentava mudar, mais era difícil. Eu tive vários bons alunos, eu tive um aluno, que se chama Luiz, que fala tanta coisa boa de mim, ele é apaixonado comigo. Quando eu fui aposentar, eu precisei de comprovar um tempo de serviço que eu não era registrada, e ele testemunhou a meu favor. Foram 2 alunos, foi ele e Fátima.

A maioria dos alunos era pobre. Eles tinham o mínimo como, arroz, feijão, roupas, aquelas roupinhas ruins. Andavam de sandálias no pé, não tinham aquele luxo de roupa. Hoje você vai na roça, você não fala que é roça mais, hoje na roça tem tudo, os meninos tem computador, tem televisão, tem tudo.

Naquela época os políticos não eram iguais os de hoje. Eles eram bacanas de verdade, conversavam com a gente com sinceridade, prometiam e garantiam. Eu projetei a escola e eles fizeram do jeitinho que eu falei.

O que eu tinha muita vontade de fazer e que eu não fiz, era conversar com aqueles pais daquelas crianças, fazer eles olharem mais para os filhos, mais eu não consegui. Naquela época o povo era bravo, com alguns eu consegui com outros não. Tinha uma mulher lá, ela já morreu, que chamava Zefa, a mulher era brava demais. Ela judiava dos filhos e do marido, e o marido era bom. Ela batia nas crianças e os deixava sem comer e o pai era um doce de pessoa. É tanto que ela acabou no asilo, a família não aguentou.

Vários alunos me marcaram como a Manoelina e o Francis. Eles eram carinhosos comigo. Eu tive uma aluna, a Juraci que era uma menina muito difícil. Ela tinha problema de audição e a gente não tinha preparação nenhuma pra trabalhar com pessoas assim, e quando a gente passava uma coisa e ela não entendia, ela ficava nervosa. Ela era quase surda de tudo, ela escutava um pouquinho. Eu tinha que falar com ela alto ou então acenando, e a hora que ela não entendia, ela ficava muito agressiva e nervosa. Hoje ela é uma grande mulher, ela casou, separou do marido mas criou os filhos. De vez em quando ela aparece por aqui, mudou muito.

ENTREVISTA 06

Entrevista com Celina Mendes de Souza, em 25 de setembro de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado.

Eu estudei de 1ª a 4ª série na Escola Municipal Santinha Braga na localidade de Camela, município de Montes Claros. Eu me recordo de tudo de lá, porque foi o lugar onde nasci e vivi. Minhas raízes estão lá. Minha professora era Nazaré Gusmão Lopes. Ela mora lá na zona rural até hoje, no mesmo lugar, em uma região próxima chamada Brejão. Ela saía de Brejão, mais ou menos uns 10 KM e ia até Camela que era a localidade da nossa escola. Ela fazia esse trajeto diário e ia dar aula pra gente.

Quando terminei a 4ª série fui para Brasília de Minas onde eu fiz a 5ª até a 8ª séries. Fui pra lá porque minha família é de Brasília de Minas eu fui morar com minha tia. Dona Nazaré foi minha professora na 1ª, 2ª e 3ª séries. Na 4ª foi Dona Laudir. A Prefeitura estava nucleando as escolas aí houve essa mudança, eu não sei o porquê, mas minha professora no 4º ano foi Dona Laudir, Dona Nazaré não dava aula lá mais, ela já tinha mudado pra dar aula em Vista Alegre. O Ensino Médio fiz aqui, em Montes Claros, e hoje estou terminando o ensino superior, Pedagogia.

Lembro-me da primeira escola que estudei porque essa escola foi construída no terreno do meu pai. A gente tinha um pequeno sítio e meu pai cedeu um espaço para construir essa escola. Como foi meu pai que cedeu o terreno, os moradores construíram a primeira sala que existiu lá, que era somente uma salinha pequena e do lado de fora existia uma cozinha com fogão a lenha. A sala tinha duas portinhas de entrada e duas janelas de madeira. Não tinha banheiro, era só a sala de aula e uma cozinha. Como era zona rural e tudo era mato em volta, as pessoas acabavam indo no mato mesmo, não existia banheiro ali, nem mesmo a foça. Depois a prefeitura construiu uma escola lá. Quando fizeram o prédio derrubaram a sala e fizeram salas maiores, mais espaçosas, uma cantina e um quarto ao lado da cozinha que era depósito. Foi quando fizeram dois banheiros, um masculino e outro feminino. Também abriram uma cisterna, porque lá também não tinha água.

Antes de abrir a cisterna não tinha cantineira e a gente é que buscava água na cacimba que tinha no fundo da casa onde a gente morava. Nós, os alunos, é que buscávamos água e a professora tirava um tempinho para fazer a merenda, até que a prefeitura contratou uma cantineira, que no caso foi a minha mãe.

A turma era da 1ª a 4ª série, tinha de 15 a 20 alunos. Antes a professora tinha um quadro negro móvel, quando mudamos para o prédio novo eles fizeram um na parede, um quadro bem extenso. Quando a professora ia utilizar o quadro ela utilizava os dois. No quadro móvel ela passava as atividades para um grupo de alunos, esse quadro ela podia mudar de lugar, e para os outros alunos ela passava no quadro maior. Ela dividia os alunos por série e por fila. Pelo que eu entendo o método utilizado era o silábico porque a professora colocava os meninos pra ler ba, be, bi, bo, bu. Ela também tomava a tabuada. Eu acho que ela variava as atividades de acordo com as séries. Eu ficava tensa com a professora nas aulas de Matemática. A professora fazia perguntas sobre o conteúdo.

Sobre a metodologia que ela utilizava eu não poderia dizer que ela poderia ter mudado porque acho que ela já fazia coisa demais. Ela não era habilitada, era uma professora que não teve uma formação pra ser professora. Talvez a forma como a professora trabalhava não fosse a melhor, mas era o que a professora tinha pra ensinar e ela fez o melhor.

Na época tinha reprovação, muita gente era reprovada. Eu nunca fui reprovada, mas meu irmão, um dos mais jovens, foi reprovado. Era assim, eram estipulados 60 pontos pra passar e

você tinha que ter 60 pontos, se não tivesse ficava mesmo. Mas existia recuperação da mesma forma que existe hoje, quem não passava tinha uma prova de recuperação só se essa pessoa não passasse nessa prova de recuperação é que era reprovada mesmo. A professora era muito rígida também diferente de hoje, cobrava muito.

Ela era muito rígida no comportamento. Era aquela professora que se precisasse pegar na mão pra ajudar pegava, mas era do tipo que não tinha muita intimidade com os alunos, do jeito que chegava séria na sala permanecia seria o tempo inteiro, distinguia uma coisa da outra. Eu não me lembro dela sorrindo, ela era uma pessoa muito séria. Acredito que ela ficava séria pra colocar limites, impor, porque muitas das vezes os alunos acabavam tomando conta. Ela era muito na dela... ajudava muito os alunos se precisassem .

O relacionamento das famílias com a escola era muito bom. Os pais iam à escola, a professora fazia reuniões com os pais. Eu não tive pai, na realidade meu pai morreu eu tinha 6 anos, então antes de entrar na escola meu pai já tinha morrido, minha mãe que acompanhava. Como ela trabalhava na escola a relação já era estreita porque ela já estava ali todos os dias.

Uns alunos eram bons, mas tinham uns danados também. Eles brigavam demais. Batiam nos outros. Eu sempre fui comportada, nunca precisei apanhar da minha mãe nem de ganhar nenhum tipo de correção da professora por causa de briga não, mas se preciso fosse à professora intervia para colocar os meninos nos seus lugares. Os meninos brigavam por tudo, eram muito briguentos. Eles pegavam rixa. Eu tinha uma colega que era muito gordinha e eles a apelidavam, a derrubavam nos montes de areia dos caminhos da escola, faziam todos os tipos de covardia. A família foi à escola várias vezes pra reclamar e falar com a professora que se os pais dos meninos não dessem jeito que eles iam dar, era muito problema de briga. Eles batiam nela, enterrava ela dentro da areia, então eram muitos violentos. A mãe dessa menina ia encontrar com ela no caminho, mas se ela saísse antes os meninos ainda batiam nela na estrada. A gente não apanhava por que morávamos próximos, e também o caminho nosso era diferente, mas aqueles que o trajeto era igual, eles brigavam muito. Para diminuir o problema a professora passou a deixá-la sair mais cedo. Era o tempo de ela andar um período para que os meninos não encontrassem com ela. Hoje ela mora aqui em Montes Claros, se chama Ambrosina. Acho que ela nunca se esqueceu disso. Ela não era muito gordinha, ela tinha um corpinho mais avantajado, os troncos mais avantajados, o corpinho dela era diferente dos demais. Ela era filha única também, porque quando você tem irmão os irmãos protegem juntos, e ela era sozinha, imagino que pra ela não era fácil não.

Os meninos brigavam, eu não sei se os meninos hoje são danados, mas antes eram muito mais danados, me lembro desses meninos, eles pulavam a janelas, batiam uns nos outros, mesmo com a professora rígida do tanto que era, mas assim eu não consigo ver exatamente o por que. Lembro-me de pouca coisa do meu pai. Quando ele era vivo falava pros meus irmãos mais velhos que fossem pra escola, estudassem direito, comportassem direito e nunca procurassem briga, mas caso alguém batesse na gente, a gente batesse também na pessoa, porque se chegasse em casa agredido por de colega de escola, meu pai ia dar uma segunda pisa porque apanhou de colega de escola. Meu pai batia e muito. Eu lembro que apanhei 3 vezes antes de meu pai morrer. Então era uma cultura das famílias. A cultura do pessoal era bater, então como a cultura dos pais era ensinar batendo ali era um ambiente de muita briga, resolvia na pancada. Por isso que eu digo que o motivo das brigas era por isso, briga por tudo, por uma brincadeira que não deu certo, por que desentendeu, qualquer coisa gerava atrito.

No dia a dia quando chegávamos a escola a professora fazia uma fila, cantávamos o hino, e depois a gente fazia uma oração. Depois sentávamos nos devidos lugares, corrigíamos as tarefas e depois as atividades que ela programava.

Ah! Eu gostava muito daquela escola, além das atividades que tinham lá, a gente aproveitava muito o recreio, não é igual essa coisa que tem hoje. Era um intervalo longo, a gente brincava um tempo bom, brincava de tudo, balanço que tinha em volta da escola, esconde-esconde

porque tinha muito lugar pra brincar, pega-pega, porta bandeira a gente brincava demais, acho que a gente gostava disso, não é esse recreio de hoje 20 minutos, era longo, isso era bom. Brincávamos meninas e meninos, misturados. Brincávamos no meio da estrada, era muito bom. Bem no fundo da escola tinha um pé de jatobá, uma fruta meio preta, a gente ia derrubar jatobá, que já era nas terras do meu pai. Tinha pé de cagaita, então assim como era zona rural a gente aproveitava bem.

Recordo-me de todos meus colegas com uma saudade muito grande, porque ali quem estudava eram vizinhos, então era uma escola da comunidade. Os vizinhos eram muito próximos, tinham duas famílias que eram comadres e comadre de minha mãe, então eram pessoas que viviam praticamente dentro de nossa casa e em meio a esses, tinham uns mais “encapetados” da escola, que era filho da comadre de minha mãe e eles eram os que mais brigavam na escola, batiam em todo mundo. Tinha um que chamava Ramon, nossa, ele era terrível, todas as brigas da escola, podia saber que esse menino estava presente, ele era o mais levado da escola. E os outros marcaram também, tinha os filhos da outra comadre da minha mãe, que era a dona Ana, tinha os filhos dela, a Ana Lucia, Flavio e Jair. Flávio também tem uma história marcante porque ele foi nosso colega esse tempo todo e tem três anos que ele morreu, ele era muito jovem.

Hoje só uma família continua morando lá, a Ana Lucia. Os outros foram para São Paulo mas a maioria mora aqui na cidade. Eu tinha uns colegas, irmãos, que não tinha mãe, só tinham pai, não sei se eles têm déficit de aprendizagem, eles tinham dificuldades de aprendizagem. A mãe morreu muito cedo, eles não conseguiam acompanhar a turma e a professora pegava muito no pé deles. Ali era uma região onde se aplicava castigos, puxões de orelha, beliscão, por de castigo enfrente ao quadro, pra eles não eram fácil. Eles eram diferentes e a professora não entendia, queria que eles acompanhassem os demais e eles não acompanhavam e por isso eram punidos. Punidos da forma que usava na época, era puxões de orelha, beliscões, cascudos eu acho que eles sofriam muito. Tinha também o castigo de por o aluno pra fora da sala de aula. Eles ficavam lá fora não iam embora.

Eu acredito que a maioria dos pais eram analfabetos. Então eles queriam que os filhos fossem pra escola para aprender a ler e escrever. Meu pai sabia escrever o nome, sabia matemática muito bem e minha mãe tinha a 4ª série. Quando meus irmãos mais velhos estudaram em outra escola, eles caminhavam 10 KM pra chegar na escola, foi com muito sacrifício, alguns com repetência de ano e acho que eles cansavam muito. Acredito que por isso eles não continuaram os estudos. Só os mais novos continuaram, dos mais velhos somente dois fizeram até a 8ª série.

A avaliação nossa era com provas. As provas eram difíceis, não era fácil não. Eu sei que a professora trabalhava sempre todas as datas importantes como dia do índio, independência do Brasil, todas as datas. A escola não dava material didático, os pais tinham que comprar. Cada pai comprava para seus filhos de acordo com a condição deles, eu me lembro de que a gente não tinha mochila. Eu estudei até a 4ª série a gente nunca teve mochila, a gente colocava os cadernos nas sacolas de supermercado pra não sujar porque eram fininhos e qualquer coisinha que você fazia ele soltava a capa, as folhas eram amarelas. Os pais compravam o material de acordo com sua condição financeira. Mas a classe social também não variava muito, quase todo mundo no mesmo perfil, então quase todos eram assim. Aqueles mais cuidadosos organizava assim. Tinha gente que levava os cadernos na mão, sem capa. Era uma vida muito simples, tinha pais que confeccionavam as bolsinhas pros meninos levar.

Quando a prefeitura passou a oferecer o ônibus escolar muitos alunos foram continuar os estudos em Ermidinha, como minha irmã Solange, que hoje está terminando o Curso Superior. Mas tem ex-colegas que não deram continuidade, isso depende muito do esforço da pessoa. Tenho outra irmã, Célia, que já terminou o Curso Superior, trabalhou em Vista Alegre como professora e hoje é a diretora da E.M. Caio Lafetá em Ermidinha. Ela terminou os

estudos aqui, sofreu muito. Veio morar em casas dos outros, mas conseguiu, fez graduação e pós-graduação. Minha irmã que foi aluna de Nazaré, também foi colega dela por 4 anos antes dela se aposentar. Quando minha irmã foi pra direção da escola ela ainda trabalhava lá. Minha irmã disse que já chegou pra ela e disse assim: Nazaré me ajuda, me ajuda me explica como que eu vou fazer isso, me ajuda aqui com esses meninos porque eu não sei como fazer com esses meninos. Então a experiência dela vale muito e é muito importante para um mestre. Eu acho que a primeira professora da gente é muito marcante porque é o começo, o começo de tudo.

Dona Laudir era um pouco diferente de Nazaré, boa professora do mesmo tanto, só que ela era menos rígida, já podíamos brincar mais, era mais aberta, menos rígida em castigo, era mais tranquila e o método de ensino de todas era muito bom.

Eu lembro também que a gente tinha a supervisora que ia à escola de vez em quando, o nome dela é Kátia Liliane. Quando ela ia lá a professora mandava a gente cumprimenta-la, cantar pra ela, ela olhava nossos cadernos, tomava nossa leitura. Ela era muito bonita, cabelos longos e pretos. A gente falava Senhora Liliane, era muito bacana.

Vejo que Dona Nazaré era uma pessoa muito esforçada, ela era jovem também quando foi dar aula pra gente, ela não era uma senhora de idade, quando foi nossa professora, acho que tinha entre 33 a 35 anos, ela não tinha mais que isso não. Uma mulher muito jovem, muito bonita, cabelos pretos uma pessoa impecável na limpeza, sabe aquela pessoa perfeitinha? Assim era ela, andava sempre com os cabelinhos presos pra traz, ou então todos solto, mas a maioria das vezes presos, calça jeans com uma blusa embutida por dentro da calça, sapatinhos fechados, uma maletinha. Ela tinha uma maleta assim, tinha pose para andar no seu cavalo. Muito séria, mas impecável. Ela era muito jovem e muito zelosa com as coisas.

A sala de aula era bonita, a professora decorava a sala, ela tinha certas habilidades, ela enfeitava com papeis, os livros eram todos arrumados.

Acho que a gente brincava mais na escola do que em casa, porque em casa, a rotina em casa era de muito trabalho. Eu mesmo só tinha tempo pra brincar em casa à noite, porque de manhã a gente tinha muitos afazeres, como molhar horta, moer cana, tocar o gado. Quando terminávamos já era hora de arrumar e ir pra escola. Então a gente não tinha tempo pra brincar, porque de manhã era pra ajudar em casa e a tarde pra estudar.

Nós acordávamos 4 ou 5 horas da manhã porque tinha que ir ajudar na roça. Lembro-me que quando minha família plantava milho, enquanto eles estavam lá plantando as sementes eles colocavam a gente pra ir fechando as covas ou então eles colocavam a gente, a metade do dia, vigiando para os passarinhos não comerem os milhos. Tudo era muito difícil, o tempo era curto, o trabalho era muito e o dinheiro era pouco.

Minha infância foi a melhor possível eu falo que mesmo com pai que brigava, que batia, que a gente tinha uma dificuldade financeira muito grande, que a gente passava os maiores perrengues, mas não teve uma infância tão boa como a nossa, porque a gente brincou demais. Aproveitamos tudo, pra aprender, pra fazer amigos, e educação na roça é outra coisa. Hoje em dia não existe isso mais.

ENTREVISTA 07

Entrevista com Dalva Pereira Silva em 13 de outubro de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado.

Estudei na Escola Carlos Leite. Foi uma escola que eu aprendi muito. Até hoje ela deixou educação de vida, deixou um aprendizado para eu criar as minhas filhas. Foi uma

escola onde vivi uma infância. Tive uma professora que me acompanhou muito, Dona Tiana. Tive colegas muito bons que respeitavam. Era uma época de respeito. A professora era uma mãezona, a turma era multisseriada. Eram 4 séries. De manha funcionava a 3ª e 4ª e a tarde a 1ª e 2ª série. Sentávamos em bancos duplos, depois de um ano que eu estava na escola é que chegaram as mesas e cadeiras. A professora fez uma festa no dia que as carteiras chegaram. Me lembro que nós tínhamos muitas brincadeiras na escola, era brincadeira de roda, de porta bandeira e uma vez por mês nós íamos pro mato pra fazer pesquisa, íamos também pro rio São Lamberto, para observar a água. Eu fui aluna de Tiana até o meio do ano da 4ª série, foi quando entrou outra professora que ficou uns 2 meses e foi embora. Esta ficou pouco tempo e no final do semestre entrou outra que foi Ione. Tiana ficou com a 1ª e 2ª séries e Ione com a 3ª e 4ª. Nós não gostamos da divisão da turma, queríamos que a professora novata fosse embora.

As merendas eram excelentes. Neste período quem fazia a merenda era Rita (merendeira) quando ela não ia nós, os alunos é que fazíamos a merenda. Eu ajudava. Às vezes não tinha água e nós buscávamos em um rio que tinha lá embaixo.

Me lembro que Tiana pegava na mão de todas as crianças para fazer aqueles exercícios de coordenação motora. Durante as aulas cantávamos muito. Eu gostava de todas as matérias. Ela passava a tabuada todos os dias. Eu gostava de todas as matérias porque nós não tínhamos medo de fazer as coisas. Esse medo que as crianças têm hoje porque são reprimidas não acontecia. Tudo pra nós era novidade.

Naquela época tinha castigo. A professora nos colocava na frente. Um dia eu fiquei de castigo de frente para a parede e ela me largou lá. Eu chorei. Eu não gostava quando a professora chamava a atenção. Nós tínhamos muita vergonha. Ela chamava a atenção na frente de todo mundo. Levava-nos pra frente, sentava numa cadeira e chamava a atenção. Eu não gostava. Os colegas ficavam em silêncio na frente da professora, mas quando ela virava as costas eles começavam: aí, coisa boa!. Eles riam da gente.

Um dia empurrei uma colega e ela machucou. Eu empurrei porque fiquei de castigo e ela ficou rindo de mim. Ficou uma semana me pirraçando por isso eu a empurrei. Eu tinha 10 anos, foi só isso. Nós não tínhamos muito tempo pra ficar brigando não, nós éramos muito ocupados na sala de aula. Tínhamos muita coisa pra fazer

Eu morava do outro lado do rio e quando chovia bastante a professora mandava a gente fazer uma corrente pra ninguém ficar pra traz. Ela amarrava uma corda de um lado e de outro e nós íamos segurando. Em casa talhávamos muito, eu mexia com gado e trabalhava na plantação de hortas.

A escola oferecia os cadernos e os livros. Nós não tínhamos mochilas, de vez em quando tínhamos umas pastas de plástico. Quem me deu foi a professora. A professora sempre trabalhava uma matéria por dia. Um dia era Português, outro Matemática, Ciências. Era uma matéria por dia. Eu penso que era melhor pra ela e pra não forçar os alunos. Lembro-me que quem sabia mais ajudava os outros. Isso era muito bom. Tinha as provas, nós tínhamos que ter 60 pontos que era a média. Quem não tinha ficava de recuperação. Eu já fiquei de recuperação em Ciências e Português na 3ª e 4ª series.

Meus colegas eram bons. Eu era muito extrovertida, gostava de participar das apresentações. Os pais participavam de todas as comemorações da escola. Eu morava longe. Caminhava uns 40 min. Eram poucos os alunos que moravam perto da escola. A colega que mais me marcou foi Marina porque íamos juntas pra escola. Ela dormia na minha casa, eu dormia na casa dela. Quando íamos embora, muitas vezes almoçávamos na casa de Tiana porque era caminho.

A escola me deu crescimento, aprendizagem. Eu é que tinha que ter lutado mais para conseguir mais coisas. A escola sempre esteve disponível pra mim. A professora deu exemplo, ela foi mãe, educadora, foi tudo. A semente que foi plantada eu não joguei fora.

Eu gostava quando tinham as apresentações, as festas. Eu sempre gostei de ficar na frente, apresentar poemas, músicas, participar das dramatizações. Isso me marcou muito. Todo mundo que estudou naquela escola fala que lá não foi escola, foi família, foi um lar de aprendizagem. Deixou saudades.

Como a sala era muito cheia, quem terminasse primeiro ia ajudar os outros. Meu pai não estudou muito, nem minha mãe mas eles participavam de tudo na escola. Quando eu terminei a 4ª série vim pra Montes Claros, concluí a 8ª série depois o Ensino Médio.

Antigamente caminhávamos pra ir pra escola, hoje o aluno tem o ônibus mas não tem educação e respeito. O aluno perde a oportunidade, a disciplina hoje é difícil. Os pais mandam os filhos pra escola e acham que o professor tem que se virar.

Nós não tínhamos livros de literatura. Os poucos que tinham, as histórias eram muito fáceis. Nós tínhamos tarefas nas férias, principalmente matemática e português. A aula começava as 8 horas e terminava as 12 horas. Antes de começar a aula tinha oração, a gente cantava, hoje não tem mais isso. Cantávamos o Hino Nacional debaixo de uma árvore e depois íamos para sala marchando (risos).

Um dia fizemos uma excursão que a S.M.E organizou. Fomos ao Parque de Exposição, ao aeroporto. Fomos ao Parque Sapucaia, tinha o teleférico. Ficamos o dia todo. Fomos ao centro cultural, ao mercado. Oh tempo que era bom! Eu estava na 3ª série. Foi na semana da criança.

ENTREVISTA 08

Entrevista com Maria de Fátima da Conceição Martins, em 13 de outubro de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado.

Eu nasci em Abóboras e estudei na E.M. Carlos Leite. Eu sou filha única. Quando eu tinha 6 anos meus pais me matricularam na escola do Morro do Fogo, com a professora Nazaré mas era muito longe. Eu caminhava duas horas pra ir e duas horas pra voltar e como eu era a menor da turma apanhava muito dos outros colegas. Por isso meu pai não deixou eu ir mais para a escola. Então eu fiquei sem estudar até os 9 anos foi quando abriram a escola em Abóboras e Tiana foi pra lá trabalhar, por isso que eu falo que a ida de Tiana pra lá foi a melhor coisa do mundo porque lá não tinha escola. Na época a roça não era como hoje. A situação era muito difícil, não tinha carro como hoje, não tinha telefone nem luz. Professor então era coisa pra rico, por isso que quando ela apareceu lá nós a vimos dessa forma, foi bom demais.

A escola não tinha prédio, funcionava na igreja. Nós estudávamos na igreja, uma igrejazinha que tem lá até hoje... ali ela começou com a gente. Os alunos que iam para Morro do Fogo parece que não foram alfabetizados, e ficaram em Abóboras. Tiana deu aula pra 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, todos juntos. Aqueles alunos que sobressaíam melhor ajudavam ela. No meu caso mesmo eu já ajudei muito e ela acabava me ensinando crochê. Ela era uma professora muito maternal. Mesmo com alunos de todas as séries não teve problema, eu não sei se hoje daria certo mas naquela época pra gente era bom.

Como a escola pra gente era uma coisa extraordinária tudo que acontecia na aula era bom. A gente mesmo fazia merenda, a professora escolhia 2 alunas pra fazer a merenda, ficávamos muito entusiasmados, tenho muita saudade. A gente merendava, e tinha, não sei se você conhece o que é barroca. É um rio pequeno, quando o tempo fica seco ele corta, lá a gente lavava as canecas e voltava para a escola.

A gente brincava, cantava, brincava de roda. Eu Aprendi muito rápido... Eu fui alfabetizada no 1º ano. Eu tive um desempenho muito bom porque tinha muita vontade de aprender. Na época a professora levava muita gente da prefeitura lá para a gente apresentar, ler.

Minha mãe era analfabeta e meu pai mal conseguia escrever. A minha mãe queria muito que eu estudasse já meu pai tinha muito medo do novo, tinha medo de eu envolver com coisa que não devia. Eu acredito que ele tinha medo que eu conhecesse outras pessoas, que a escola abrisse um leque de oportunidades que talvez ele não queria. Meu pai era muito de perto sabe..... Ele ficava negociando comigo “ sai da escola que eu te dou isso” ai ele não dava eu voltava de novo. Cheguei a sair da escola por uns dias, porque eu gostava muito de costurar e ele falou que se eu saísse da escola ele me daria uma máquina de costura. Meu pai morreu quando eu tinha 12 anos. Ele não deu a máquina eu voltei pra escola de novo, fiz até a 4ª série incompleta porque eu me casei, casei muito cedo, casei com 14 anos. Conheci meu marido, comecei a namorar e infelizmente deixei o sonho para trás e fui viver o sonho dele.

De dia a gente ajudava os pais e ia pra escola. Pra estudar pra prova era de noite, e a gente ali com muita vontade de estudar, aquela vontade de passar de ano, então como não tinha luz era com a lamparina.

Nós não tínhamos material didático, tinha alguns livros que na época eram do MOBREAL e a professora trabalhava com a gente.

Das minhas lembranças as mais marcantes são apresentações que a gente fazia, quando o pessoal da prefeitura ia lá. Lembro-me das dramatizações como a de Maria Chiquinha, eu era o Genaro, eu coloquei bigode e facão. Essas apresentações marcavam muito a gente, porque a gente era muito caipira. Lembro também que quando construíram o prédio da escola a professora dormia lá e a gente dormia com ela. Outra coisa também quando era férias a gente dormia lá com ela. Me lembro que meu pai me trazia assim, na rédea curta, eu chorava muito até que um dia ele me deixou ir, mas a hora que ele falou assim pode ir, eu fiquei feliz demais. A parte afetiva com ela era muito forte. Eu queria ser uma professora como ela.

O castigo que a professora dava pra gente era fazer merenda. Ela achava que era castigo só que não era, porque naquela época o governo mandava o leite em pó pra fazer merenda, o mingau, a gente adorava ficar de castigo pra comer o leite. Teve uma merenda lá que eu não gostei, era de bacalhau, era farofa de bacalhau. A merenda que a gente gostava era o mingau, e uma vez veio umas latinhas com queijo e a gente era apaixonada com esse queijo, tinha pão com geleia de tomate, era uma delícia, isso pra gente era novidade.

Os livros que a gente tinha eram poucos. O primeiro livro que eu tive foi meu namorado que me deu, até lápis era muito difícil, a gente comprava o material e dividia, a gente economizava porque nossos pais não tinham condições financeiras. A professora utilizava o que tinha na escola e na comunidade. Nós não tínhamos recursos, os recursos eram o que tinha lá como plantas, flores, objetos que levávamos de casa. Meus pais participavam da escola, iam às reuniões, no caso meu pai. Voltei a estudar depois que eu tive 6 filhos, um morreu com 30 dias, e agora tenho 4 porque outro morreu com 26 anos, de acidente. Depois que minha caçula estava com 3 anos eu voltei a estudar e terminei a 4ª série e fui até o 3º ano do 2º grau, fiz magistério. Terminei o 2º grau e não tive dificuldade nenhuma, porque a base que eu tive na escola rural foi muito boa, de modo que voltei a estudar na Escola Estadual Zinha Prates, tornei a fazer de novo a 4ª série porque não tinha como entrar do meio do ano e terminar. Então continuei, não tive problema com a escola. Então da pra você entender que pra gente não foi problema estudar numa escola rural, numa sala multisseriada, se não eu não teria uma base pra continuar estudando aqui, não vi nada de estranho. Eu fiz magistério, mas nunca trabalhei como professora porque só conseguia aulas na roça e meu marido não deixava eu ir.... Ai tive que ficar, meus filhos foram um após outro. Se fosse hoje eu não teria parado de estudar, se fosse hoje eu não teria deixado a escola, teria formado curso superior, teria sido alguém na questão de escolaridade, eu sonhava muito. Eu queria ser alguém, estudar, formar

em alguma coisa, ser alguém pra mim, por exemplo, ser uma médica, uma professora, mas quando eu voltei a estudar eu já estava com filhos, tinha que trabalhar, trabalhava fora e sem condições econômicas. Então hoje na realidade eu me arrependo.

Das disciplinas que nós tivemos a mais difícil foi Português, nunca gostei. Senti muita dificuldade em Português. Sempre gostei de Geografia, Matemática, Ciências, até hoje sou ruim em português.

A escola tinha um Hino que foi escrito pela professora. Eu não me esqueço era assim:

Nossa escola modesta da roça Rodeada de pé de café O Brasil se levanta e remoça, Numa nova alvorada de fé.

Batida de sol ardente És de um saber ideal, Que nos guia para frente Bendita escola rural.

Através da lavoura florida Que a riqueza da pátria produz Nossos pais vão lutar pela vida E nós vamos em busca de luz.

O hino era desde quando a escola funcionava na igreja. Até os pais cantavam. Foram tempos que não voltam mais, não tem como trazer pra hoje. Foi muito bom. Um tempo que alimenta a gente até hoje. Às vezes a gente se decepciona com alguma coisa na vida e a gente se lembra daquele tempo que foi bom demais.

ENTREVISTA 08

Entrevista com Ananias Muniz dos Santos, em 13 de dezembro de 2014.

Entrevistadora Cláudia Aparecida Ferreira Machado.

Iniciei meus estudos na zona rural na Escola Municipal Ezequiel Pereira. Meu professor era Sr. Hélio. Lembro que as aulas eram excelentes. Era uma turma só de 1ª a 4ª série. O que me chama a atenção é que ele tinha uma boa formação, ele se destacava entre os professores daquela época. Na época em que eu era criança, tínhamos um português bem ruim e a gente percebia que ele tinha uma cultura e um vocabulário diferenciado do nosso o que me chamava à atenção. A forma de ele nos tratar, a fala, ele adorava poesias. Ele colocava a gente para recitar, as poesias eram de livros. Ele colocava a gente pra ler na frente. A impressão que eu tenho é que ele é de outro lugar, que ele é urbano e foi pra lá porque ele falava muito diferente. O português dele era muito claro. Ele não tem família lá. Lembro me das filhas dele que eram muito bonitas.

Ele dividia as turmas pelas carteiras. Se não me engano a 1ª e 2ª séries ficavam do mesmo lado. Na mesma sala ele fazia 2 turmas. No início da aula ele chegava e brincava com os alunos, ele tinha muita intimidade com os alunos. Os alunos menores como André e Aline ele fazia questão de levar até a casa, ele ficava com dó e levava de moto. Ele tinha uma moto branca e na hora de ir embora ele sempre perguntava: quem veio de pé? E André e Aline sempre iam de pé por alguma razão e ele fazia questão de leva-los até a casa, eles eram pequeninhos. Ele tinha muita afetividade e muito cuidado com agente.

Pela motivação que nós tínhamos eu nunca duvidei que não teria uma vida de sucesso. Posso não ter muito dinheiro, mas sou realizado. Ele tinha muita convicção na nossa capacidade e essa convicção fez a diferença. Ele dizia: você é inteligente e nós acreditávamos e isso me marcou.

Ele não utilizava do castigo porque ele era muito afetuoso, é como se fossemos filhos dele. Ele só falava coisas boas, positivas. Além de ser bom professor ele tinha um vocabulário

muito bom pra gente que era criança, agente via nele um espelho, a gente falava um dia quero ser igual ao professor Hélio. Eu quero falar igual a ele, era muito educado. Precisamos de pessoas como ele que acredita na educação pública.

O que eu mais gostei na escola foi poder ter aprendido coisas que eu não sabia . Ele falava você é capaz é só dedicar um pouco mais. Isso marca mesmo, fica na cabeça. Sobre as disciplinas me lembro que ele sempre variava, não era só uma disciplina. A disciplina era pra todo mundo. Ele dividia o conteúdo da disciplina pelo grau de dificuldade conforme a série porque uns estavam na frente dos outros. Ele utilizava o quadro e o giz. Ele dividia o quadro em duas partes, uma para a 1ª e 2ª e a outra para a 3ª e 4ª série. Naquela época a escola recebia material escolar, nós tínhamos livros, cadernos e borracha. Tinha também a merenda. Ele passava o conteúdo no quadro, a gente copiava e fazia a atividade em casa e no outro dia corrigíamos. Das disciplinas a que mais me chamava à atenção era o Português. Lembro-me do etc. (rsrsrs) que pra nós era novidade. Para ensinar ler e escrever ele ensinava a ler pelas sílabas. Juntava a vogal com a consoante e formava palavras. Mas ele ensinava os sons. O professor tinha livros didáticos de ciências, geografia, matemática, português que ele planejava as aulas.

Na minha avaliação o trabalho do professor foi produtivo sim. Dentro do contexto, da época, foi muito produtivo haja vista que eu trouxe muito conhecimento daquela época e eu percebia muito a motivação dele. Ele gostava do que fazia. Ele acreditava que a gente podia chegar a algum lugar, então quando você tem um professor assim a gente fica motivado. Fui colega de dois primos, André e Aline. Hoje eles têm Curso Superior, André fez o curso de Letras, é professor. Eu sou graduado em recursos humanos, sou também técnico em laboratório odontológico, então eu acho que a motivação do professor foi fundamental.

Nós brincávamos muito durante o recreio. Brincávamos de queimada, de bola, as brincadeiras eram sempre coletivas. Brigávamos pouco, éramos muito tímidos. A turma tinha uns 25 alunos.

Nos cadernos tinha o Hino nacional na capa e ele cantava com a gente. Ele falava muito da importância da cidadania. Tinha oração no início da aula. As avaliações eram provas que ele corrigia em casa e depois levava pra gente. As notas eram sempre razoáveis porque a gente era muito motivado. Aprendíamos pelo prazer. A turma era muito tranquila. O André chamava muito a atenção pela dedicação dele, ele tinha as melhores notas, era muito disciplinado. Não faltava aula de jeito nenhum. Eu às vezes faltava porque ia de bicicleta ou a pé. Como era uma ladeira eu ia na bicicleta e voltava empurrando por causa da serra.

Lembro-me que iam inspetoras e supervisoras da prefeitura na escola. Elas olhavam os nossos cadernos, conversavam com agente sobre o que estávamos gostando, sobre o recreio, sobre a merenda. O recreio era 15 minutos, mas dava tempo pra brincar. Eu gostava muito de Português, Ciências e Geografia. Matemática era o que eu menos gostava. A matemática era muito vazia, não dava retorno pro que a gente precisava, não tinha utilidade. Ciências era útil pra nós como, por exemplo, o estudo sobre o corpo humano, a gente realiza descoberta pessoal, o mesmo com a Geografia, a gente estuda o país, as cidades, a economia, como as coisas funcionam, português você tem contato todos os dias. A aula de Matemática era muito abstrata, era só o básico. Mas eu acho que o básico me deu base.

O colega que me marcou foi o André e Aline, eu os vejo como exemplos. Eu até falei com ele que se eles quisessem fazer medicina ou direito eles conseguiriam por que eles são muito disciplinados, tem foco. E quando você tem disciplina e foco você consegue tudo na vida e eu me lembro que ele e Aline falavam: não , nós estudamos na escola rural a gente não tem base. Só que a base e a disciplina se você tiver estes dois fatores você consegue. Depois eles fizeram o Curso Superior em Letras. André estuda até hoje. Tinha o filho do Sr Hélio só que eu perdi o contato com ele.

Hoje eu vejo muito na mídia os professores falando mal da escola, mas o que falta hoje é a motivação dos alunos. O curioso é que as pessoas estudam em escolas públicas, se tornam médicos, advogados e falam que seus filhos vão estudar em escolas privadas. Mas eu falo: espere aí, a escola publica serviu para formá-los. O que falta é a pessoa acreditar na escola pública e ser motivado. A motivação tem que ser tanto do professor como dos alunos.

Naquela época tinha reprovação. Lembro-me de alguns colegas fracos, mas não chegaram a ser reprovados. Meus pais não participavam das atividades da escola. As festas eram quase sempre da sala. O professor decorava a sala e fazia a festa. A situação econômica de todos era bastante carente. Não existia transporte escolar, era bem precário mesmo, por isso que eu faltava à aula. Quando chovia tinha muitos relâmpagos, até hoje eu sou traumatizado. Já vi animais morrendo por raios e a gente voltava correndo debaixo da chuva, a escola era muito longe.

Eu tinha um caderno só para todas as disciplinas, e na capa o Hino Nacional. Eu distraía muito durante as aulas, eu não era muito focado como meus primos. O material didático era suficiente.

O prédio da escola não era ruim, era bem conservado. Tinha 2 salas e uma cantina.

Quando eu tinha 10 anos morei na casa de meu tio, e minha prima Silvana falava que eu era muito novo pra ficar no meio do mato sem estudar. Eu mexia com gado, fazia ração com aqueles motores que hoje eu sei que são extremamente perigosos, de alta potência, eu não tinha noção do perigo. Nem minha mãe sabia do perigo.

Anexo E: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Maria de Lourdes de Jesus Ferreira
abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 ” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 01 de maio de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Maria de Lourdes de Jesus Ferreira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Francisca Mendes Gusmão

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 ” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 15 de Julho de 2014.

Pesquisadora : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Francisca Mendes Gusmão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Selvestiana Leite Caetano -

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado(a), de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada "A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80" irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 22 de julho de 2014.

Pesquisadora : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Selvestiana Leite Caetano

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Gabriel Amor da Fonseca

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 22 de Julho de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Gabriel Amor da Fonseca

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Maria de Lourdes Soares Cardoso

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 24 de julho de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Maria de Lourdes Soares Cardoso

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Celina Mendes de Souza

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 ” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores e alunos que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 25 de setembro de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Celina Mendes de Souza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Maria de Fátima da Conceição Martins
abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 13 de Outubro de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Maria de Fátima da Conceição Martins

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: Dalva Pereira Silva

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informada, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada “A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80” irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 13 de setembro de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa: Dalva Pereira Silva

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80

Eu: ANANIAS MUNIZ SANTOS

abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue: fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisa intitulada "A escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80" irá problematizar a escolarização da infância rural na região de Montes Claros nas décadas de 70 e 80 pela reconstituição da memória coletiva de professores e alunos que atuaram naquela área nesse período. Sei que nesta pesquisa será realizada a aplicação de entrevistas para coleta de dados. Estou ciente que não é obrigatória a minha participação nesta pesquisa, caso me sinta constrangido (a) antes e durante a realização da mesma. Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado com o objetivo científico.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento

Montes Claros, 13 de dezembro de 2014.

Pesquisador(a) : Cláudia Aparecida Ferreira Machado

Sujeito da pesquisa:

