

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

DANIELLE ANGÉLICA DE ASSIS

***INVENTORAS DE TRILHAS: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DAS
PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-
MG (1950 A 1980)***

Uberlândia

2018

DANIELLE ANGÉLICA DE ASSIS

***INVENTORAS DE TRILHAS: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DAS
PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-
MG (1950 A 1980)***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a qualificação no Curso de Mestrado em Educação.

Área de Concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Sandra Cristina Fagundes de Lima.

**Uberlândia
2018**

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

A848i
2018

Assis, Danielle Angélica de, 1987-
Inventoras de trilhas : história e memórias das professoras das
Escolas Rurais do Município de Uberlândia - MG (1950 a 1980) /
Danielle Angélica de Assis. - 2018.
205 f. : il.

Orientadora: Sandra Cristina Fagundes de Lima.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.275>
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. professoras - Experiências - Teses. 3.
Escolas rurais - Uberlândia (MG) - Teses. 4. Escolas rurais - História -
1950 a 1980 - Teses. I. Lima, Sandra Cristina Fagundes de. II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida - CRB-6/2047

DANIELLE ANGÉLICA DE ASSIS

**INVENTORAS DE TRILHAS: HISTÓRIA E MEMÓRIAS DAS
PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS DO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-
MG (1950 A 1980)**

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 19 de Fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Sandra Cristina F. de Lima

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

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba
Universidade Estadual Paulista – UNESP



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

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que cruzou meu caminho fez parte desta história. Uma história construída pela alegria do encontro, através da escuta, dedicação, descobertas e também renúncias. Assim como uma colcha de retalhos, este trabalho trouxe em seu corpo um pedacinho de cada um que encontrei no ato de caminhar. Eternizo minha gratidão a essas pessoas.

Agradeço primeiramente ao meu marido e amigo David G. de Oliveira pelo companheirismo e por estar sempre ao meu lado. Sua presença e encorajamento foram fundamentais para que este sonho fosse realizado.

Agradeço ao meu filho Renan de Assis Gomes pelo carinho e pela alegria contagiente; peço também desculpas pelas vezes em que tive que me ausentar.

Agradeço aos meus pais Antônio de Assis e Júlia Angélica que, em sua simplicidade, mesmo sem entender o caminho trilhado, me apoiaram e orgulharam-se de mim.

Agradeço à minha sogra Alda Aparecida pelo carinho e pelo apoio constante.

Agradeço às minhas companheiras Valéria da Silva, Roberta Carneiro, Carla Silva, Jacqueline de Cássia, Tania Silveira e Márcia Tannús pelas conversas, trocas de experiências e por terem compartilhado comigo as alegrias e as dificuldades da pós-graduação.

Agradeço à minha amiga Caroline Abreu por ter me convidado a fazer parte do grupo de pesquisa GPHER, o qual contribuiu significativamente para minha formação.

Em especial, agradeço à minha professora e orientadora Sandra Cristina Fagundes de Lima, por quem tenho enorme admiração, por compartilhar comigo seus conhecimentos com paciência, respeito e dedicação. Obrigada pelo carinho, pelas inestimáveis orientações e pelo incessante companheirismo. A seriedade de seu trabalho e a sensibilidade em conduzir seus ensinamentos permitiram que eu aprendesse muito nessa caminhada e foram essenciais na conclusão desta dissertação. Suas contribuições foram significativas não somente para este trabalho, mas para a vida.

Agradeço a generosidade da professora Dra. Rosa Fátima de Souza Chaloba, presente na banca de qualificação. Li seus trabalhos, a admiro desde a graduação e tive o privilégio de ter suas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho. Agradeço ainda ao professor Dr. Sauloéber Társio de Souza, também presente na mesma banca, pela leitura atenciosa e o comprometimento de pontuar questões que foram de grande importância para o enriquecimento desta dissertação.

Agradeço novamente aos professores Rosa Fátima de Souza Chaloba e Sauloéber Társio de Souza pelo prestígio e por gentilmente aceitarem o convite de compartilhar comigo, mais uma vez, seus respeitáveis conhecimentos na banca de defesa.

Por fim, agradeço às professoras das escolas rurais entrevistadas por mim, admiráveis “inventoras de trilhas”, que compartilharam suas histórias de vida, seus medos, sonhos e vivências. Sem vocês, pouco poderia ser dito.

RESUMO

Este estudo, situado no campo da História da Educação, sob a perspectiva da História Cultural, por meio da história e memórias das professoras das escolas rurais do Município de Uberlândia-MG (1950-1980) busca compreender como elas organizaram suas práticas antes e depois da lei 5692/71. A escolha do recorte inicial considerou dois momentos históricos importantes para o objeto: primeiro, entre as décadas de 1950 a 1960, quando o ensino rural era composto predominantemente por professoras leigas; o segundo após a lei 5692/71 que exigiu a formação mínima de 2º grau para as professoras que atuassem até o 4º Ano do 1º grau (antigo primário). O recorte finaliza no ano de 1980, quando tem início no Município o processo de nucleação das escolas rurais e várias transformações ocorrem na (re)organização dessas instituições. Os objetivos propostos foram: analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas rurais; apreender a relação entre a formação e as práticas docentes; conhecer as condições de trabalho sob as quais atuavam essas profissionais; apreender as representações acerca da profissão construídas pelas próprias professoras e os significados atribuídos por elas sobre a carreira. A fim de alcançar tais objetivos, foram empregadas fontes impressas e orais. Dentre os impressos: cadernos de atividades e de provas, cadernos de planejamentos de aulas, anotações, bilhetes, registros de frequência, registros de matrícula, folhas de promoção das escolas rurais, atas de reuniões escolares, atas do legislativo, jornais, relatório e Plano Municipal de Ensino. As fontes orais foram compostas por entrevistas com seis professoras que atuaram nas escolas rurais. Para análise da documentação, foram as seguintes categorias: Formação docente, Práticas pedagógicas, Condições de Trabalho e Representações. Foi constatado que às práticas implementadas pelas professoras estavam subjacentes à inventividade oriunda da cultura empírica; Constatou-se ainda a existência de conflitos envolvendo o ensino rural, os poderes públicos e as elites locais; bem como as transformações advindas com a lei 5692/71, as quais culminaram em melhorias dos prédios e na oferta de cursos de formação para as professoras. Diante disso conclui-se que, apesar de os cursos de formação docente terem sistematizado o currículo do ensino rural e terem introduzido o programa de ensino de forma apostilada, pouca aplicabilidade esses conhecimentos tiveram dentro das salas de aula, pois eram desconexos com as necessidades e a realidade do meio rural. Compreendeu-se que as professoras leigas elaboraram os conhecimentos por meio da prática e com isso construíram seus próprios modos de caminhar. Com suas inventividades, solidariedades e resistências criaram modos próprios de fazer, os quais resultaram na alfabetização das populações instaladas no meio rural e ao se constituírem professoras no próprio ofício, essas profissionais tornaram-se “poetas dos seus negócios”, “inventoras de trilhas”.

Palavras-chaves: Professoras leigas. Escolas rurais. Memórias. Representações. Formação docente. Práticas pedagógicas. Condições de trabalho. Lei 5692/71.

ABSTRACT

This study seeks to understand how rural school teachers of Uberlândia, state of Minas Gerais, organized their practices before and after the 5692/71 Law by analyzing their history and their memories between 1950-1980. This study was conducted within the field of History of Education, from the perspective of Cultural History. The period selected was divided in two important historical moments: the first one is the period between 1950 and 1960, when rural education was predominantly provided by lay teachers; the second is the period after the 5692/71 Law, which required that teachers who worked at primary school (up to 4th grade) must have a minimum level of education (High School). The selection goes until 1980, when the process of nucleation of rural schools begins in the city and several transformations happen in these institutions' organization. The proposed aims were: to analyse the pedagogical practices adopted by the rural school teachers; to understand the relationship between training and teaching practices; to get to know these professionals working conditions; to perceive the representations these teachers built by themselves about their occupation and to perceive the meanings they attributed to their career. To achieve these goals, I made use of written and spoken sources. The written sources analyzed were notebooks of tests and activities, teaching planning notebooks, notes, short messages, attendance records, enrollment records, rural school passing records, school meetings minutes, legislative minutes, newspapers, the municipal education report and the municipal education plan. The spoken sources analysed were interviews with six teachers who have worked in rural schools. For the analysis of the documentation I used the following categories: teacher training, pedagogical practices, working conditions and representations. I found that the inventiveness of the empirical culture was underlying the practices implemented by the teachers. I also noticed the existence of conflicts between rural education, public authorities and local elites. The changes brought about by the 5692/71 Law, which culminated in buildings' improvements and in the provision of training courses for the teachers, were also noticed. Thenceforth, I concluded that the knowledge acquired through the teacher training courses was not very applicable in the classrooms because they were disconnected with the needs and the reality of rural areas, even though they systematized the rural education curriculum and introduced the teaching program in an apostille form. I realized that the lay teachers gained their knowledge through practice and therewith they constructed their own ways of walking. They used their inventiveness, solidarity and resistance to create their own ways of making things. These ways followed on the literacy of rural populations and, by training themselves through practice, these professionals became "poets of their business", "inventors of pathways".

Key words: Lay teachers. Rural schools. Memories. Representations. Teacher training. Pedagogical practices. Working conditions. 5692/71 Law.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Professores das escolas rurais de Uberlândia-MG por Gênero (1950-1973)	41
GRÁFICO 2- Moradia dos professoras municipais rurais no município de Uberlândia (1972)	43
GRÁFICO 3- Formação das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG (1972)	59
GRÁFICO 4- Vínculo empregatício e formação das professoras rurais em Uberlândia-MG	60
GRÁFICO 5- Moradia e formação das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG	60
GRÁFICO 6- Permanência das professoras nas escolas rurais de Uberlândia-MG (1950-1966)	88
GRÁFICO 7- Itens de primeiros Socorros utilizados nas escolas Rurais	99
GRÁFICO 8- Relação de escolas criadas em Uberlândia por décadas	105
GRÁFICO 9- Distribuição de Água das Escolas Rurais de Uberlândia (1972)	113
GRÁFICO 10- Promoção dos Alunos das escolas rurais em Uberlândia (1969)	129
GRÁFICO 11- Quantidade de Alunos Matriculados nas Escolas Rurais (1972)	131
GRÁFICO 12- Clubes Escolares na zona rural do município de Uberlândia-MG	132
GRÁFICO 13- Taxa de alfabetização da população em MG e em Uberlândia (1940/1950)	135

LISTAS DE IMAGEM

IMAGEM 1- Escola Municipal Rural Aprazível – Livro de Frequência de sala multisseriada.....	38
IMAGEM 2- Livro de Frequência da Escola Municipal Rural Aprazível	39
IMAGEM 3 - Critérios municipais para contratação de professoras rurais	53
IMAGEM 4- Primeiro curso de formação docente para professoras Leigas de Uberlândia	76
IMAGEM 5- Aula no curso de formação para professoras leigas	76
IMAGEM 6- Escola Municipal Rural Lagoa, inaugurada no ano de 1970 em prédio próprio	116
IMAGEM 7- Professora a caminho da Escola Municipal Rural Saudade	119
IMAGEM 8- Uniformes confeccionados pela professora da Escola Paranan	125
IMAGEM 9- A escola rural e seus sujeitos.....	126
Imagen 10- Exposição de atividades manuais	128
IMAGEM 11- Caderno de Deveres de casa (1973)	148
IMAGEM 12- Cadernos de Testes – Teste Comunicação e Expressão (1953)	149
IMAGEM 13- Visita da Família à horta da escola cultivada em parceria com CNAE159	
IMAGEM 14- Bilhete de desculpas escrito por aluna da Escola M. Rural Olhos d'Água	170
IMAGEM 15- Bilhete de carinho escrito por aluno rural.....	171

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1- Professoras Rurais Entrevistadas.....	24
QUADRO 2- Total de professoras municipais rurais em Uberlândia-MG	36
QUADRO 3- Total de professoras das escolas rurais vinculadas ao município de Uberlândia-MG (1950-1973).....	40
QUADRO 4- Formação das professoras das escolas rurais entrevistadas.....	72
QUADRO 5 - Formação das professoras no final da carreira docente.....	80
QUADRO 6 - Cursos de Formação de professores rurais realizados em Uberlândia-MG	80
QUADRO 7 - Escolas que ofertaram Magistério em Uberlândia entre 1950-1987	86
QUADRO 8 - Salário dos Professores em Minas Gerais	94
QUADRO 9 - Materiais didáticos das escolas rurais (1971-1972): Uberlândia-MG....	98
QUADRO 10 -Total das Escolas Rurais em Uberlândia (1950-1972)	102
QUADRO 11 - Escolas Modelos.....	106
QUADRO 12 -: Relação de escolas rurais, localização e proprietário	108

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1- Escolas centros de Polarização 106

TABELA 2- Escolas sem a instalação da 5^a série do 1º Grau e local de atendimento 106

TABELA 3- Alunos excedentes por série no município de Uberlândia..... 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAR**- Associação de Crédito e Assistência Rural
- ACIUB**- Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia
- ARENA**-Aliança Renovadora Nacional
- APAE**- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- B.I.** - Batalhão da Infantaria
- CDRH**- Centro de Desenvolvimento de Recurso Humanos da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro
- CE**- Ceará
- CEASA**- Centro Estadual de Abastecimento
- CEMEPE**- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
- CENAFOR**- Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CETES**- Centro de Ensino Técnico de Brasília
- CNAE**- Campanha Nacional da Alimentação Escolar
- CNER**- Campanha Nacional do Ensino Rural
- CX**- caixa
- DESU** - Delegacia Regional de Ensino e Prefeitura Municipal de Uberlândia
- EUA**- Estados Unidos da América
- E.M.R.**- Escola Municipal Rural
- HEM**- Habilitação Específica para o Magistério
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP**- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases
- MDB**- Movimento Democrático Brasileiro
- MEC**- Ministério da Educação e Cultura
- MEC-USAID**- Ministério da Educação - United States Agency for International Development
- MG**- Minas Gerais
- MR**- Municipal Rural
- PABAEE**- Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
- PDEP**- Programa de Desenvolvimento para o Ensino Primário
- PMDB**- Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PR- Partido Republicano

PSD- Partido Social Democrático

Q.V.L. -Quadro Valor de Lugar

RS- Rio Grande do Sul

SEE Secretaria de Estado e Educação

SEPS- Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus

UDN- União Democrática Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 “HÉROIS SEM NOME”: PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS (UBERLÂNDIA, 1950-1980)	35
2.1 Características	35
2.2 Ingresso e Permanência na profissão docente	47
2.3. Formação docente: processos identitários	58
2.3.1 Formação Inicial.....	67
2.3.2 Formação continuada	73
2.4 Condições de Trabalho Docente.....	87
2.4.1. Permanência e rotatividade	87
2.4.2. Salário.....	92
2.4.3. Materiais Didáticos.....	96
3 A ESCOLA RURAL E AS PRÁTICAS DOCENTES	100
3.1 As escolas rurais	102
3.2 Idas e vindas: as condições físicas da escola rural e as trilhas do caminho	110
3.3 O ensino primário no meio rural	119
3.4 “Inventoras de trilhas”: as práticas das professoras das escolas rurais:	134
4 “SUJEITOS ORDINÁRIOS” E SUAS REPRESENTAÇÕES	152
4.1 Lugar fronteiriço: representações do urbano e rural, da escola rural e dos sujeitos do campo.....	154
4.2 “Espelho de mil faces”: representações produzidas pelas professoras das escolas rurais acerca dos alunos, do urbano e do rural.	166
4.3 “Findando minha carreira sinto me realizada, cumprir o meu dever, servindo a minha Pátria e a Deus”: representações elaboradas pelas professoras sobre a sua carreira, cursos de formação e aposentadoria.....	173
4.3.1 Carreira.....	173
4.3.2 Os cursos de formação	176
4. 3. 3 Aposentadoria.....	180
5 CONCLUSÃO.....	186
6 REFERÊNCIAS	190

1 INTRODUÇÃO

Embora o papel desempenhado pelas professoras das escolas rurais tenha sido essencial na escolarização e alfabetização da população brasileira, é notório o descaso e a marginalização de trabalho dessas docentes, bem como a relativa invisibilidade dos demais sujeitos da escola rural. Apesar de a população do meio rural ter sido escolarizada, a história das professoras das escolas rurais continuou sendo negligenciada pela história oficial, inclusive nos cursos de formação de professores, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e nos cursos de magistério primário.

Quando ofertadas, as discussões e estudos a físsão (sic) alocados no rol das disciplinas optativas do currículo, desconsiderando a importância do tema na constituição da história das professoras brasileiras, uma vez que a escolarização no país iniciou-se em áreas campesinas dado a concentração populacional residente no campo. (ASSIS; LIMA; 2017, p. 2).

Em 1950, 63,84% da população residia nas zonas rurais, mais da metade da população brasileira, e somente na década de 1970 que esse percentual reduziu para 44,02%. (IBGE, 1993). Não obstante, embora o país estivesse composto basicamente por uma população rural, os discursos governamentais reafirmavam um projeto de sociedade urbana e agroindustrial, contando com a parceria das agências norte- americanas para o desenvolvimento das nações ditas em desenvolvimento.

Nesse contexto, as representações acerca da educação eram influenciadas pelas tentativas de enquadrarem os sujeitos aos modos de vida urbano e agroindustrial, mesmo estando esses residindo nas regiões rurais, o resultado nas escolas rurais foi a existência de currículos transpostos das realidades urbanas e em evidente desarticulação com o campo. Nesse período, a aproximação dos Estados Unidos da América (EUA) com o Brasil em diversos segmentos nacionais estimulou um processo de urbanização e modernização desorganizado e com forte dependência financeira. De acordo com Moniz (2010), com o fim da Segunda Mundial e a instalação da Guerra Fria, os Estados Unidos da América ofereceram aos países em desenvolvimento apoio e investimentos financeiros, os quais além de criar uma relação de dependência reforçavam o monopólio americano sob os países das América, principalmente aqueles que eram vistos como potência desenvolvimentista. No caso do Brasil, a extensão territorial e as riquezas naturais interessavam aos americanos, que também se preocupavam com os espaços

rurais, uma vez que muitas organizações socialistas foram empreendidas em áreas não urbanas, como, no México. Todavia Skimore (1998), afirma que, diferentemente do México, as áreas rurais brasileiras eram controladas pelos proprietários de terra e seus capatazes, os quais ao desaprovar quaisquer movimentações e/ou organizações de trabalhadores rurais utilizavam de meios violentos como coerção.

No que concerne à educação, Frigotto (1993) ressalta que, embora a Teoria do Capital Humano¹ tenha se intensificado no Brasil na década de 1960 e influenciado as transformações nas escolas e no ensino brasileiro, desde os anos de 1950 ela já havia sido sistematizada nos discursos políticos, sedimentando um terreno cultural a ser legitimado principalmente depois do golpe militar, o qual tinha como modelo de educação, o modelo urbano.

Na educação, a busca pela alfabetização da população brasileira foi intensificada com a Campanha Nacional pela Alfabetização implementada nos anos de 1940 (RIBEIRO, 2009), mas é na década de 1950, com o projeto de modernização conservadora, tendo o desenvolvimento como meta, que se expande o número de escolas tanto nas áreas urbanas quanto rurais. Contudo Veiga (2007), ressalta que esse processo de urbanização não transformou somente a economia e a política do país, mas os modos de vida da população brasileira. Mello; Novais (2002) afirmam que nesse mesmo período foram introduzidos nos lares dos brasileiros os eletrodomésticos e os produtos industrializados (ferro a vapor, fogão a gás, rádio, televisão, enlatados, dentre outros), que redimensionaram os modos de organização do cotidiano das famílias. Os novos produtos inseriram também novos valores sociais com os quais foi sendo edificada nos anos de 1950-1980 a imagem da urbanização e das cidades como elementos da modernidade.

Nesse processo de urbanização e industrialização das cidades, cresceu o discurso evocando a necessidade de modernizar os espaços não urbanos e com isso a escolarização

¹ De acordo com Frigotto (1993): “O conceito de capital humano - ou, mais extensivamente, de recursos humanos - busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constituir-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda, e consequentemente, de mobilidade social.” (p.41). “[...]O suposto básico microeconômico é de que o indivíduo, do ponto de vista da produção, é uma combinação de trabalho físico educação ou treinamento. Supõe-se, de outra parte, que o indivíduo é produtor de suas capacidades de produção, chamando-se então, de investimento humano o fluxo de despesas que ele deve efetuar, ou que o Estado efetua por ele, em educação (treinamento) para aumentar a sua produtividade.” (p.44).

rural foi apresentada como meio de enquadrar os sujeitos do campo. De acordo com Ribeiro (2009), em 1940 o governo brasileiro convocou a população a lutar contra o analfabetismo, implementando a Campanha Nacional pela Alfabetização; em 1952 em prol de fixar o homem no campo e escolarizá-lo, em conformidade com os interesses elitistas, promoveu-se também a Campanha Nacional do Ensino Rural (CNER), a qual vigorou entre os anos de 1952-1963 e em cujo programa estava subjacente a imagem depreciativa dos sujeitos rurais e o discurso político que reafirmava a necessidade de criar meios de transformar os modos de vida rurais por meio de ações educativas e higienistas. Essas ações estavam respaldadas em parte pelo relatório enviado pelo americano Robert King Hall nos anos finais de 1940 ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², no qual se ressaltava a precariedade das poucas escolas rurais existentes e a necessidade da ampliação e reforma nessas instituições de ensino. (BARREIRO, 2010).

Assim, pode-se afirmar que a década de 1950 foi um período de grandes transformações sociais, econômicas e culturais para a sociedade brasileira. Na década seguinte, 1960, ocorreu o golpe militar (e civil), instaurando um regime autoritário e centralizador. Os militares legalizaram várias reformas e promoveram mudanças na área educacional entre os anos de 1964-1989, dentre elas, destacamos a lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e também exigiu a formação em nível de 2º grau das professoras, inclusive as leigas.

Na década de 1950, sob o governo de Getúlio Vargas, as taxas de urbanização eram expressivas e as representações construídas sobre a cidade relacionavam-na com a possibilidade de desenvolvimento, contribuindo para que muitos campesinos deixassem o campo rumo à cidade em busca de melhores condições de vida. Devido ao alto custo da vida urbana e as condições de vida insatisfatória, ao longo do território nacional houve muitas greves e movimentos sociais. Com a posse de Juscelino Kubitschek à presidência do país (Janeiro de 1956), intensificou-se o discurso desenvolvimentista e enfatizou o slogan político do país “mudar em cinco anos, cinquenta anos de Brasil”. A economia não mais concebia o Estado Nacional como centralizador e administrador, mas defendia a internacionalização, investindo largamente nos setores da indústria pesada e automobilística. (SOUZA, 2013).

² O INEP é criado em 1938 pelo decreto lei nº 580 com o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (ROTHEN, 2008).

Nesse contexto, no município de Uberlândia, na década de 1950, o Legislativo discutiu e aprovou a construção, reforma e instalação de muitas escolas rurais, ora pela iniciativa dos fazendeiros locais, ora pela prefeitura, ora pela iniciativa da própria comunidade local expandindo as vagas escolares nas comunidades rurais. (ARAUJO; LIMA, 2011a; 2011b).

Em Uberlândia, na metade da década de 1960, foram organizadas as primeiras reuniões escolares nas zonas rurais e os primeiros cursos de formação docente. Mas foi na década de 1970 que houve uma divisão departamental da educação e uma maior preocupação dos gestores municipais com a formação em serviço. No plano municipal eram propostas: reformas e ampliação de algumas escolas rurais, agrupamento escolares, cursos de formação docente, criação de centros de polarização, sistematização dos eixos curriculares das escolas urbanas e rurais, organização das avaliações, corpo docente e dos setores educacionais em departamentos e secretarias. (UBERLÂNDIA, 1972a; UBERLÂNDIA, 1972b). A meu ver, um dos avanços do projeto elaborado pelo município consistia na proposta de formação docente, uma vez que nesse período a maioria das professoras das escolas rurais ingressantes nas décadas de 1950 e 1960 tinha somente o ensino primário, atuando como professoras contratadas (sem plano de cargos e carreiras) e sem formação didático-pedagógica (leigas). Logo, ainda que haja estudos apresentando as debilidades da lei 5.692/71, tal como demonstram Frigotto (1993) e Saviani (2009), estabelecendo a educação um caráter tecnicista e conteudista, noto que a partir dela, foi também organizado (mesmo que de maneira precária ou insuficiente), ações governamentais buscando estruturar as escolas rurais tanto em suas instalações físicas quanto na formação de suas docentes.

Até o ano de 1966, as avaliações finais não eram aplicadas aos alunos pelas professoras, mas pela banca examinadora (composta por professoras convidadas e pelo chefe do Serviço de Educação e Saúde do Município e/ou pelo inspetor de ensino, também do Município), os quais além de avaliar, classificavam os alunos, aprovando-os ou reprovando-os. O inspetor inspecionava a documentação da escola e as condições físicas, registrando nas atas de exames escolares: a quantidade de alunos presentes no dia do exame, os aprovados, os reprovados e as considerações sobre o trabalho da professora. (UBERLÂNDIA, 1950-1966).

Mesmo não havendo a priori pesquisas específicas que tenham analisado os exames aplicados nas escolas rurais no período de 1950-1960, infiro que as avaliações anuais tinham um duplo caráter: aferiam os conhecimentos dos alunos, promovendo-os

ou não à série subsequente, mas serviam também um instrumento de avaliação do trabalho da professora rural, uma vez que era comum relacionar quantidade de alunos aprovados à qualidade do trabalho docente. Dessa forma, até a implantação da lei 5692/71, o aproveitamento final das escolas rurais (índice anual de aprovação e reaprovação dos alunos) era usado como indicador e/ou representação da “competência” da professora rural.

Diante disso, ao analisar os estudos e pesquisas sobre a escolarização no meio rural (1950-1980), constatei a existência de uma certa regularidade no que diz respeito à precariedade física e pedagógica das escolas instaladas nos espaços não-urbanos, tais como: carência de materiais escolares e pedagógicos, falta de energia, água encanada, mobiliário, ventilação bem como a dificuldade no trajeto escola para casa, casa para escola, por estarem inseridas em muitos casos, em lugares de difícil acesso ou de longas distâncias (percorridas tanto pelas professoras quanto pelos alunos). Em alguns casos, quando não era possível o deslocamento diário da professora, os desafios se compunham na relação social entre professora, alunos e comunidades rurais. Nos casos em que as docentes optavam por morar nas fazendas, os arranjos para a sua fixação eram variados: havia aquelas que eram convidadas a residir temporariamente nas casas de alunos, outras que tinham a opção de instalar em cômodos adaptados ou alugados e também as que organizavam a moradia dentro da própria escola. Em todas essas circunstâncias as condições de permanência eram instáveis, uma vez que aconteciam com frequência a abertura e fechamento de escolas nas zonas rurais bem como os acordos e barganhas políticas na escolha da professora, os quais culminavam em uma expressiva rotatividade dessas profissionais. (ARAUJO; LIMA, 2011a, 2011b; BRANDÃO 1983; GONÇALVES; LIMA, 2012; LEITE, 1996; LIMA, 2012; LIMA; ASSIS, 2013; MANKE, 2006; MACHADO, 2016; RIBEIRO, 2009; SILVEIRA, 2008; TANNÚS, 2017).

Não obstante, essas professoras foram criando meios, maneiras de fazer, “golpe a golpe” desempenharam um trabalho didático que resultou na alfabetização da maior parte da população rural, isoladas em seu fazer diário, fiscalizadas pelos dirigentes, sujeitas aos interesses das políticas locais e também responsáveis pela relação entre escola e comunidade campesina; essas docentes criaram maneiras de fazer, de morar e de conviver. Disseminaram conhecimentos, formaram hábitos, reforçaram/construíram modos de pensar, recondicionaram modos de fazer. Sob as normas e regras da ordem dominante, essas profissionais, a maior parte leigas, em ações educativas, às vezes

híbridas, mas não neutras, disseminaram o conhecimento culturalmente construído e estabelecido pelos grupos elitzados, mas também reconstruíram esses saberes sob a cultura escolar da escola e dos sujeitos, considerando não somente o saber disciplinar, mas os saberes da experiência, as crenças e as tradições. Sendo assim, tal como postulado por Certeau (2003), essas profissionais, mesmo que submetidas à ordem dos “grupos fortes”³, criam meios e formas de fazer. “Poetas de seus negócios” reconduziram a ordem dominante em conformidade ao lugar onde estavam, ocupavam e representavam.

No que concerne à educação primária, a lei 5.692/71 reformulou a organização do ensino de 1º e de 2º graus. O antigo ensino primário foi unificado ao antigo ensino ginásial, tornando um só curso fundamental e nessa junção foram eliminados os exames de admissão, os quais eram realizados entre os dois níveis de ensino. O ensino, antes de quatro anos, passou a ser de oito anos, denominando ensino de 1º Grau. O antigo colegial também foi reformulado, sendo incluídos os cursos profissionalizantes em nível médio, e passou a ser chamado de 2º grau. Além disso, foi estipulada a obrigatoriedade da formação em nível mínimo de 2º grau aos professores que atuavam até o 4º Ano do ensino de 1º Grau (antigo primário e atual anos iniciais do ensino fundamental), por isso exigiu que muitas docentes retornassem à escola para fazer a complementação da sua formação.

Em Uberlândia, em resposta à lei 5692/71, foi criado o plano municipal, no ano de 1972, propondo alterações na organização educacional do município, além de ressaltar as dificuldades a serem enfrentadas pelos gestores para estruturar o ensino e cuidar da formação docente, dada a escassez de pessoas habilitadas e contratadas. Para tanto, um dos enfoques do plano municipal centrou na formação das professoras leigas em serviço, através da oferta de: 1) cursos de curta duração, 2) cursos para professores em formação especial, 3) cursos de verão, 4) cursos de Licenciatura de 1º Grau, ofertados a partir de convênios entre o Estado de Minas Gerais e a Universidade Federal de Uberlândia; e por

³ Essa expressão utilizada por Certeau (2003a) pode ser compreendida como as ações realizadas pelos sujeitos para resistir às normas e imposições. Sem a intenção de reforçar uma visão maniqueísta da sociedade, o autor entende as constantes disputas de poder e influências existentes dentro dos grupos e das relações sociais. Ao afirmar “grupos fortes” e “grupos fracos” remete a influência e o poder que uns vêm exercendo sobre os outros em determinados momentos históricos e sociais, mas diferente da vertente maniqueísta não define os lugares fixos dentro da estrutura para cada sujeito, uma vez que subentende que para estratégia de poder construídas, novas táticas de confrontos são refinadas. Para Certeau (2003^a, p.52), há uma relação de forças entre os grupos dominantes e dominados, mas sem desconsiderar o conflito de interesses, mas considerando as astúcias dos grupos considerados desprovidos de poder, o autor utiliza em sua obra, os conceitos de grupos “forte”, detentores de poder, dinheiro e influência e os chamados “grupos fracos”, os quais sem lugar, sem poder, agem pela astúcia em um campo estabelecido por outro. Isto é, sob as normas e mandos dos “grupos fortes”, esses sujeitos fracos têm que agir nas condições que lhes são dispostas.

fim, 5) cursos de reciclagem. Além disso, propunham também a criação da Faculdade de Educação e a oferta dos cursos de Pedagogia a partir do ano de 1973. (UBERLÂNDIA, 1972b).

Ao propor esta pesquisa assumi a hipótese de que com a regulamentação da Lei 5692/71, no que concerne à formação de professores, ocorreram mudanças no cotidiano das escolas rurais, uma vez que constituídas em sua maioria por profissionais leigas, após a implementação das mudanças prescritas pela lei as professoras passaram a receber cursos de formação em serviço que deveriam qualificá-las para a docência e, consequentemente, essas formações resultaram em mudanças nas suas práticas.

Assim, busquei identificar e analisar as estratégias criadas pelo Estado e pelo município para garantirem a formação docente e as regulamentações escolares. Perscrutei, também, como as professoras, criaram suas “táticas” para se apropriarem dos conteúdos apreendidos nos cursos de formação e os reproduzirem nas práticas pedagógicas. Para tanto, considerei as táticas, os conflitos, as vivências, as aprendizagens e os possíveis desvios advindos com as imposições da lei 5692/71. Até mesmo porque, como postulado por Certeau (2003a), os usos, sejam das normas, dos objetos, mesmo das imposições realizadas pela força ou pela sedução, não são empregados da forma como preveem os grupos dominantes, e ainda que estando os “grupos fracos” subjugados às imposições, suas formas de representação, de sentido, significado e apropriação são as mais variadas possíveis.

Cada sociedade é pensada historicamente com os instrumentos que lhes são próprios, e toda pesquisa tem sua relação entre os produtos e os lugares de produção, conforme apontado por Certeau (2002). Partindo desse postulado, defini meu lugar enquanto pesquisadora. O interesse com a temática surgiu durante a graduação em Pedagogia, através do Projeto de Iniciação Científica: “História do ensino rural no Município de Uberlândia (1950-1979): a fala dos seus sujeitos”, coordenado pela professora Sandra Cristina Fagundes de Lima. (LIMA, 2012). A pesquisa tinha o objetivo de identificar as escolas rurais existentes no município de Uberlândia-MG, apreendendo a cultura escolar e os modos de ensino-aprendizagem, o que me permitiu também compreender a marginalização dessas instituições de ensino bem como o desprestígio de seus sujeitos. De um lado entendi naquele período, a importância desempenhada pelas professoras das escolas rurais na alfabetização da população local e paralelamente identifiquei as várias omissões dos poderes públicos e das próprias elites para com a manutenção e funcionamento dessa modalidade de ensino e com os sujeitos do campo.

Nesse processo de estudos, construções, desapropriações, apropriações e reflexões, percebi o quanto o papel da professora rural havia sido significativo na alfabetização dos sujeitos do campo. Todavia, essas ações educativas ao serem realizadas por docentes sem formação foram gradativamente deslegitimadas pelo discurso positivista que considerava o conhecimento empírico como um não conhecimento, tal como evidenciado por Escolano (2017). Diante disso e também do desprestígio dos espaços rurais, constatei a secundarização da temática nos cursos de formação docente, mesmo sendo parte fundamental na compreensão da história das professoras. Questões que para mim só se tornaram significativas a partir das leituras e do conhecimento apropriado pela Iniciação Científica nos encontros do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPER) ⁴, onde essas inquietações foram sendo discutidas, refletidas e lapidadas.

A inquietação e a curiosidade incitadas na iniciação científica tornaram-se intensas a partir do momento em que tornei professora e das dificuldades enfrentadas em início de carreira às primeiras conquistas da profissão. O questionamento sempre envolvia o fazer diário, como organizar o ensino em concomitância a teoria aprendida no curso de formação e nessa ação-reflexão o problema tornava-se mais instigante: como as professoras rurais organizaram seu fazer pedagógico tendo a formação somente em nível de ensino primário? Os cursos de formação na década de 1970 contribuíram para a sua prática? Mais tarde, em uma breve experiência como orientadora pedagógica, percebi a dificuldade encontrada pela professora recém-formada ao construir sua identidade docente, uma vez que essa já havia sido também minha dificuldade, me conduzindo ao questionamento sobre o que constituía uma professora enquanto docente, uma vez que a busca pelo conhecimento é infindável e sempre desabrocha em novas trilhas.

A partir disso, considerando as análises de Tardif (2014), bem como as pesquisas de Nóvoa (1999), entendo que o ser professora está vinculado a uma articulação intrínseca entre: saberes experienciais, saberes profissionais e saberes disciplinares e essa relação perpassa pelos ciclos de vida docente, os quais na relação com o outro, na troca de experiência, no fazer cotidiano, na articulação entre conhecer e fazer, vai sendo

⁴ O GPER, coordenado pela professora Sandra C. F. de Lima e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, desenvolve pesquisas acerca da educação rural: formal e informal, organizando encontros semestrais e/ou anuais a fim de discutir e compartilhar dados de pesquisa, reflexões e estudos que contribuam com maior entendimento acerca da educação no meio rural.

aprimorada, refletida naquilo que chamamos de *práxis pedagógica* (ação, reflexão, ação), forma construída por cada professor pela sua ação cotidiana e pela formação contínua.

A partir daí, sem desconsiderar o tempo e o espaço de cada sujeito, formulei os seguintes questionamentos para esta pesquisa: Como as professoras leigas foram se constituindo enquanto educadoras mesmo sem suporte pedagógico? Como essas professoras conduziram suas práticas ora sem orientações e formação específica, ora com a exigência da formação e orientações? A lei 5.692/71 implicou transformações na organização da escola rural e em específico nas práticas pedagógicas das docentes? Se sim, quais?

Assim, sob os postulados de Certeau (2003a,b), saliento que não considero as professoras rurais com sujeitos de práticas confinadas aos “dispositivos de controle”, mas as defino como docentes que se apropriam e (re)apropriad das estratégias dominantes e conduziram suas ações pedagógicas de múltiplas formas, imprimindo suas próprias identidades e escolhas no cotidiano da escola, de maneira tão sutil que, muitas vezes, passaram despercebidas na vigia “dos grupos fortes”, mas que tornaram significativas entre seus pares, mesmo que elas tenham permanecido desvalorizadas e desprestigiadas pelas políticas públicas.

Diante disso, esta dissertação tem como objetivo compreender como essas professoras das escolas rurais organizaram suas práticas entre os anos de 1950 a 1980, ou seja, em dois momentos por elas vivenciados: um primeiro momento enquanto leigas, em que atuavam somente com os rudimentos do ensino primário e com as representações culturalmente construídas acerca da escola e da prática docente e em um segundo momento, quando foi promulgada a lei 5692/71, exigindo a formação mínima da professora a nível de 2º grau, momento em que muitas docentes em atuação tiveram de retornar às salas de aula enquanto discente para complementar seus estudos e assim continuar a exercer sua profissão.

Os objetivos específicos são: a) Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas rurais do município de Uberlândia; b) Compreender a relação entre a formação e as práticas docentes; c) Perscrutar as condições de trabalho (estrutura física, materiais, mobiliários, salário, meio de transporte, valorização profissional), sob as quais atuavam as professoras rurais; d) Apreender as representações da profissão construídas pelas próprias professoras das escolas rurais; e) Perscrutar o significado construído/atribuído por elas sobre a carreira após o término da atuação docente advindo com a aposentadoria e/ou mudança de profissão; f) Contribuir para

ampliar os conhecimentos sobre a história das professoras das escolas rurais no município de Uberlândia..

A escolha da periodização foi realizada tendo em vista que entre as décadas de 1950 a 1960 não havia a exigência da formação específica e, devido ao insuficiente número de professoras licenciadas, permitia-se que o ensino primário fosse ministrado por professoras sem formação e embora os problemas relativos ao exercício do magistério no meio rural não tenham se iniciado nos anos de 1950, sendo verificados também nas décadas anteriores, delimitamos o início da pesquisa em 1950 por se tratar de um período no qual contamos com uma documentação diversificada. Já na década de 1970, as orientações da lei 5692/71, dava a obrigatoriedade da formação mínima de 2º Grau as professoras que atuassem até o 4º Ano do 1º grau (antigo primário), exigindo que as profissionais que quisessem manter em atuação retornassem às salas de aula, enquanto discentes, para concluírem seus estudos e nos anos de 1980 o município já reorganizava as escolas rurais para o processo de nucleação. A partir disso, percebemos a importância em compreender as transformações advindas na atuação docente com a lei 5.692/71, bem como as formas com que foram estruturados os projetos e programas de formação as professoras das escolas rurais no município de Uberlândia (salientamos que apesar de a lei 5.692/71 modificar o ensino primário e secundário, o estudo centralizará naquilo que referia ao antigo ensino primário, posto que foi apenas nesse nível em que atuaram as professoras leigas das escolas rurais).

Ao pensar na importância da periodização, ressalto os postulados de Boschi (2007), o qual afirma que a periodização é uma forma de facilitar a compreensão de uma totalidade, é uma ferramenta prática fundamental para entender como os fatos históricos se articulam e como as permanências e rupturas caracterizam determinado período de tempo.

A fim de alcançar os objetivos explicitados dentro do recorte cronológico proposto, a pesquisa empregou duas naturezas de documentos: fontes impressas e orais (entrevistas). Dentre os impressos, analiso: cadernos de atividades e de provas, cadernos de planejamentos docente, objetos utilizados nas escolas rurais (giz, quadro, apagador, painéis), mobiliários, anotações, bilhetes, registros de frequência, registros de matrícula, folhas de promoção das escolas rurais, atas de reuniões escolares, atas dos legislativos, jornais e o relatório e plano municipal de ensino.

As fontes orais foram compostas por seis entrevistas com professoras rurais que ingressaram no magistério rural entre 1950 - 1980. Na documentação consultada

localizamos um grupo de 210 profissionais em atuação entre os anos de 1950-1980 (UBERLÂNDIA, 1950-1973); contudo, nos dias atuais, esse grupo, além de reduzido, posto que muitas professoras já faleceram, compõe-se por pessoas idosas e outras não localizadas; uma vez que os dados presentes na documentação do período já estão desatualizados. Diante disso, como tática para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhei com indicações “boca a boca”, através da colaboração de sujeitos do meio rural bem como das próprias professoras entrevistadas.

Para selecioná-las, adotei os seguintes critérios: a atuação no meio rural e o ingresso no magistério entre os anos de 1950-1980. Especificamente, o grupo de docentes entrevistadas foi composto por professoras que atuaram entre os anos de 1958-1978, encontrando-se no ano da entrevista na faixa etária entre 63 a 80 anos de idade. Dentre essas somente uma era normalista no início da profissão. Nota-se, nos anos de 1950-1973, a presença predominante das mulheres no magistério rural em Uberlândia, tal como apontado nas pesquisas de Araújo; Lima (2011a); sendo que dos 210 docentes encontrados no quadro geral de professores: 199 eram do sexo feminino e somente 11 eram do sexo masculino⁵.

Assim, embora não tenha se constituído em uma categoria específica, a feminização do magistério marcou esta pesquisa. Tal feminização iniciou-se no século XIX e continuou no século XX. (VILLELA, 2016). Todavia, embora a feminização do magistério tal como o caráter missionário do ensino, sejam características seculares, ainda são ambíguas as interpretações sobre essas questões. Identificamos ao constatar o número elevado de professoras no magistério rural que as representações, as quais justificam esse processo trazem perspectivas diferentes: para Louro (2002), a imagem da mulher esteve condicionada pelas representações culturalmente construídas acerca da submissão e maternagem feminina desde o século XIX; as quais foram gradativamente atribuindo a função do cuidar e do educar como funções naturalmente femininas. Com isso, a feminização do magistério, para essa autora, era resultado de todo um processo cuidadosamente reafirmado socialmente. Diferente dessas as interpretações apontadas por Vilella (2016), as quais destacam que as inserção da mulher no magistério dava-se predominantemente por questões mais abrangentes. Segundo a autora, a expansão do ensino primário às famílias pobres (ensino antes restritos às famílias mais abastadas) promoveu um processo de desvalorização da educação. Com o aumento no número de

⁵ Diante disso, optamos nesse trabalho referirmo-nos ao grupo docente no gênero feminino, mesmo ciente da existência dos poucos homens no magistério primário.

crianças a serem alfabetizadas, as mulheres puderam assumir posições profissionais, principalmente na regência de escolas femininas (nesse período as escolas dividiam-se por sexo), num processo conflituoso que não pode ser reduzido a um ingresso das mulheres por concessão social ou masculina, mas sim, em ações de muita resistência e luta. Esse processo de resistência teria sido sustentado por dois discursos antagônicos, a saber: um apoiado e disseminado pelos grupos mais conservadores reforçava a imagem de submissão e maternidade; o outro reconhecia as mulheres como “livres, solteiras e assalariadas”. Esse discurso era fortemente atacado pelos grupos conservadores por representar uma ameaça à estrutura familiar, razão pela qual predominavam as imagens oriundas do primeiro.

No que se refere a moradia dessas professoras das escolas rurais, muitas aposentadas, constatei que atualmente duas delas residem no distrito de Cruzeiro dos Peixotos no município de Uberlândia-MG; enquanto as outras quatro moram em áreas centrais da cidade. Das seis entrevistadas, cinco foram alunas das zonas rurais em períodos anteriores, enquanto uma ingressou no ensino rural já na condição de professora. As escolas que trabalharam foram as seguintes Escolas Rurais: Aniceto Pereira, Cruz Branca, Cruzeiro dos Peixotos, Lembrança, Marimbondo, Miraporanga, Olhos d' Água, Onça, Paranan, Saudade, Sucupira, Tenda do Moreno.

As idades de ingresso no magistério das entrevistadas variavam entre 15 a 25 anos. M.A.R.C.(2017) começou a lecionar legalmente com 15 anos, mas como fora registrada com erro de 2 anos, uma vez que nesse período os registros eram realizados anos depois da criança nascer, portanto, biologicamente tinha 13 anos de idade, conforme tabela a seguir:

QUADRO 1- Professoras Rurais Entrevistadas

Professoras	Nascimento	Ano de ingresso	Naturalidade Urbana ou rural	Idade de ingresso na docência rural	Estado Civil de ingresso
A.M.D.L.	1953	1978	Araxá/ não informado	25 anos	Casada
E.F.M.S.	1943	1966	Cruzeiro dos Peixotos	23 anos	Solteira
E.P.S.	1942	1966	Araxá - urbana	24 anos	Solteira
N.F.B.	1936	1958	Cruzeiro dos Peixotos	22 anos	Solteira
M.A.R.C.	1949*	1964	Uberlândia - Urbana	15 anos*	Solteira
T.F.B.	1940	1958	Araguari - rural	18 anos	Solteira

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas, Uberlândia, 2016-2017.

Nota: *Registro realizado com data anterior ao nascimento real da professora, a qual afirma ter nascido em 1951.

Para as entrevistas⁶, utilizei questionário semiestruturado contendo perguntas genéricas, bem como algumas fotografias encontradas no Arquivo Municipal de Uberlândia, no acervo de Jerônimo Arantes, como instrumento ativador de memória. Segundo Assmann (2011), a memória e o esquecimento não são coisas que se perdem, mas um percurso no tempo e no espaço que se expressa em linguagem e formas. Eles vêm e vão, permanecem e duram, movimentam e interpenetram, condicionam imagens, representações, mas jamais se cristalizam.

O tratamento das fontes fundamentou-se teórica e metodologicamente na perspectiva da História Cultural, a qual reconhece as ações dos sujeitos dentro da sociedade e busca entender as representações, as interpretações e os sentidos que esses dão a realidade que os cerca e também considera como parte da história, a história e experiências vividas pelos sujeitos comuns. Todavia, não objetivando a sobreposição dos aspectos culturais frente ao econômico e político, busco entender a relação existente entre esses diferentes vieses, que não estão alocados em formatos estanques na sociedade, mas se relacionam e transformam-se nessa relação. Nessa perspectiva busco nas fontes entender e identificar: normas e regras da educação rural no município, as exigências para o ingresso na docência, permanência e transferência de escolas das professoras rurais, número de profissionais em atuação no município, a oferta e organização dos cursos de formação docente, programas e projetos de formação, organização do ensino primário nas escolas rurais, as legislações e os norteamentos quanto à prática de ensino.

O trabalho com arquivos, principalmente no Brasil, requer persistência e tempo de localização, uma vez que, em alguns locais e regiões, os desafios consistem em ter acesso à documentação, outras vezes a documentação é arquivada em instalações sem a estrutura física adequada e devido ao mal acondicionamento alguns documentos já iniciam o processo de deterioração e/ou deterioraram, perdendo registros importantes de um determinado tempo histórico; em outros casos, devido ao manuseio irregular, as fontes apresentam sinais de desgaste, além dos documentos incompletos e desaparecidos.

⁶ Optamos nesse trabalho por apresentar as falas das professoras entrevistadas em conformidades as suas falas orais. De acordo com Portelli (2014) quando falamos oralmente estamos construindo o que queremos dizer ao mesmo tempo que dizemos, isto é “tateamos”, e isso deve permanecer no texto escrito, no sentido de preservar a “experiência”, uma vez que a entrevista é construída por duas pessoas que estão envolvidas em um discurso que se constrói pela conversa; no entanto o texto escrito é o resultado desse discurso, numa “edição crítica” do entrevistado, que inclui suas versões provisórias e correções. Sendo assim, salientamos que as narrativas apresentadas nesse texto referem-se a versão desse discurso corrigido; isto é, lido e validado pelas professoras entrevistadas, naquilo que destina a aproximação à “experiência”, mas sem a devida textualização.

(BACELLAR, 2008). Todos esses problemas foram vivenciados por mim durante a pesquisa.

A primeira etapa de trabalho consistiu em localizar, catalogar e categorizar as fontes. Os documentos foram digitalizados, organizados em arquivo e tabulados conforme quatro categorias de análise: Formação, práticas, condições de trabalho e representações. Além disso, é importante ressaltar que, concomitantemente à organização das fontes, questionei por quem foram produzidas, para quê e porque foram produzidas; com o cuidado de não analisá-las descontextualizadas de seu tempo histórico, conforme advertido por Certeau (2002), uma vez que cada sociedade é resultado do seu tempo e espaço histórico, composta por seus valores, riquezas e limitações.

As fontes documentais estão depositadas no Arquivo Municipal de Uberlândia, outras são provenientes de acervos particulares e também há documentos arquivados na 26^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. No arquivo Público, pesquisei: O Correio (1950-1980) e O Repórter (1950-1963), Atas da Câmara do Legislativo (1950-1980), Atas de Reuniões Escolares (1950-1980); Atas de Reunião da Inspetoria do Estado (1967); Documentação Diversa do Serviço de Educação e Saúde (1951); Folhas de Promoção das Escolas Rurais (1969); Registros de Frequência (1950-1973); Registros de Salários [19--]; Relatório do Departamento de Educação e Cultura (1972); Registros de Requisição de Materiais (1971-1972). Nos acervos pessoais cedidos pelas entrevistadas ou pelos sujeitos rurais encontrei: cadernos de testes escolares, cadernos de Para Casa, cadernos de planejamento docente, livros, cartilha de alfabetização, fotografias e o Plano Municipal de Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus: Infra-estrutura e ensino de 1º Grau (1972). Por fim, busquei documentos no arquivo da 26^a Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, no qual consultei: o Projeto Logos II [1981?] e documentos das Escolas Estaduais de Uberlândia e demais municípios [19--].

As fontes orais foram gravadas, transcritas, textualizadas e levadas às professoras para aprovação. Depois de validadas, foram categorizadas e problematizadas, sempre correlacionadas às fontes. Para execução das entrevistas foram realizadas visitas às docentes. Duas das quatro professoras entrevistadas ficaram receosas quanto à finalidade do trabalho apresentado, tendo sido necessário um encontro reservado somente para apresentação do projeto e das documentações de trabalho, outra visita para assinatura

dos termos propostos pelo Comitê de Ética da UFU.⁷ Em seguida foi realizado um encontro informal, para que somente em um terceiro momento fosse possível a realização da entrevista, a qual também requereu de outras visitas para leitura e validação.

Segundo Portelli (1997), ao trabalhar com a História Oral e com a memória é preciso ampliar a ação da escuta. A memória é tanto individual quanto social e ainda que haja as mesmas perguntas para diferentes pessoas, diferentes são as narrativas, pois cada uma traz as representações e interpretações da realidade vivida, tornando cada entrevista diferente. Assim, o pesquisador, que investiga a História oral, tem de estar disposto a ouvir além daquilo que pretende pesquisar, apreender nas falas, nos gestos, nas expressões, ter sensibilidade para entender as negações, a frieza e o distanciamento. Aprender a escutar, a construir vínculos, a ter sensibilidade e paciência, num encontro que nem sempre resulta no cumprimento das expectativas construídas pelo pesquisador, mas num processo de descoberta e cumplicidade que envolve a habilidades de apreender o passado, com as transformações do presente, sob a fronteira desses dois lugares temporais.

Realizei as análises sob as advertências de que esses relatos são representações do passado, mas não o próprio passado, portanto remetem a um passado reescrito, reelaborado, recomposto no presente, no qual o olhar da narradora é influenciado pelas novas apropriações e concepções do presente. (POLLAK, 1989; PORTELLI, 1997; THOMPSON, 1997). Embora haja a crença de que as narrativas sejam compostas de mentiras ou não verdades, ressalto que, conforme apontado por Thompson (1997), elas sofrem ao longo do tempo ajustes em conformidade com as novas apropriações experienciais do sujeito, o que lhe permite olhar o passado, com diferentes lentes. Assim comproendo as memórias como construção do passado, reminiscências muitas das vezes (re)ajustadas (in) conscientemente. Lembranças que:

[...] variam dependendo das alterações sofridas por nossa identidade pessoal, o que me leva a um segundo sentido, mais psicológico, da composição: a necessidade de compor um passado com o qual possamos conviver. (THOMPSON, 1997, p. 57).

No período pesquisado, busquei nos jornais disseminados e lidos pelas elites überlandenses identificar como as representações foram sendo arquitetadas pelos grupos

⁷ O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFU pelo parecer 1.776.716, segue as orientações de privacidade e não identificação das entrevistadas, por isso optamos pelo uso somente de suas iniciais.

dirigentes em relação ao ensino rural, como representavam as professoras rurais e seus sujeitos e também como era organizada a educação rural. Diante disso, na análise dos jornais busquei entender as estratégias simbólicas fabricadas pelos grupos fortes.

Segundo Luca (2008), a imprensa periódica selecionou, ordenou, estruturou e narrou aquilo que considerava digno de chegar até o público. Daí a necessidade de o historiador analisar os discursos e as notas jornalísticas, problematizar, buscando identificar dentro das propagandas e exaltações políticas, a narração do acontecimento e os seus desvios com o próprio acontecimento, uma vez que o pesquisador dos jornais e/ou revistas trabalha com aquilo que se tornou notícia e não com toda a realidade. Assim:

Os discursos adquirem muitos significados, devido aos procedimentos tipográficos e de ilustração que os cercam. A ênfase em certos temas, a linguagem e a natureza do conteúdo tampouco se dissociam do público que o jornal ou revista pretende atingir. (LUCA, 2008, p.140).

Como as demais fontes históricas, considero a intencionalidade de sua produção, atentando para os recortes e os simulacros com que essa ferramenta conduz o nosso olhar. Difusor de propaganda e também formador de opiniões, o jornal me permitiu compreender como as representações acerca do rural, da escola e das professoras rurais foram construídas em suas rupturas e permanências.

Em relação aos materiais escolares, perscrutei a dimensão do tempo e do espaço escolar, tentando identificar através desses objetos escolares o cenário da escola, os materiais usados naquele período como ferramenta de ensino e correlacionar as narrativas buscando entender os usos desses itens e as consequência da falta deles, uma vez que, conforme apontado por Certeau (2003a), uma coisa é a utilidade descrita pelo fabricante, outras são as funcionalidades que os sujeitos atribuem a esses objetos e se apropriam deles, assim como faz com o tempo, as normas e os espaços.

Pela organização dos espaços e do tempo também busco identificar as concepções da professora ao ministrar os conteúdos, a concepção de educação e de mundo por ela disseminada, entendendo que as fontes materiais são também representações do tipo de educação que foi idealizada. Segundo Viñao (2000, p. 99):

Todo el espacio escolar, en suma, nos habla, de modo expresso o simbólico, del tipo de educación que en él se imparte. De ahí la importancia, para el historiador, de recurrir, en este punto, a las fuentes iconográficas y a los testimonios autobiográficos de quienes en él vivieron.

Assim, ao analisar os diários, cadernos, registros de matrícula, atas de reunião, cadernos de planejamentos, mobiliários, tipos de quadros, livros e cartilhas pedagógicas, tentei aproximar do cotidiano escolar e entender a especificidade interna sem desconsiderar a externa, a saber: as determinações políticas, as demandas da inspetoria, o currículo, as tradições e as práticas. A partir desses materiais escolares tentei entender os materiais presentes e ausentes no contexto escolar e como eles influíam na organização do dia escolar e na ação da professora rural.

Sobre a história oral, optei por empregar a temática que, segundo Bom Meihy (1996), é realizada por narrativas de pessoas comuns, com sentimentos, paixões e idealizações. Na escuta das narrativas, no respeito às diferenças, os pesquisadores usam das histórias particulares e grupais como meio de esclarecer ou denunciar situações de omissão, coação ou silenciamento impostas por uma memória nacional ou uma história positivista. É, portanto, entender a história pelos seus próprios sujeitos.

Logo, ao analisar as memórias das professoras, apropriei dos autores que entendem a metamorfose com que as lembranças são recompostas no presente, sem desconsiderar a memória que nacionalmente foi sendo instituída pelos “grupos fortes” tentando impor uma memória coletiva e o sentimento de pertencimento. Sem desconsiderar os “lugares de memória” apontados por Nora (1993), centralizei a análise na recomposição de uma memória como parte da história, como entendida por Thompson (1997). Segundo esse autor não se tenta descobrir a “verdade” no testemunho oral, mas entender as “distorções”, as evidências de como essa memória se transforma com o passar dos anos nas vivências e nas novas representações apropriadas pelo sujeito, colocando assim, as reminiscências em direta relação com a identidade pessoal e coletiva.

A memória “gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências relembradas”, em função das mudanças nos relatos públicos sobre o passado. Que memórias escolhemos para recordar e relatar (e, portanto, relembrar), e como damos sentido a elas são coisas que mudam com o passar do tempo.” (THOMPSON, 1997, p. 57).

Ao lidar com as questões dos silêncios ou da negação de exposição de certas experiências, realizei as fundamentações nos conhecimentos de Pollak (1989), que trabalha os “não ditos” como parte de uma história indizível. Para o autor, existe uma clivagem entre a memória oficial e a memória subterrânea e, por vezes, por ser

traumatizante para aquele que a vivenciou, ou de certa forma comprometedora, prefere silenciá-la, em vez de arriscar a possibilidade de um mal entendido e deixá-las ao esquecimento; outras vezes tem a necessidade de contar essas narrativas como “não ditos”, tal qual segredos confiados a alguns, enquanto memórias proibidas, mas passadas de geração à geração.

Numa escuta sensível, em que se comprehende as narrativas não como verdades, nem busca que elas o sejam, mas espera-se entender como certos desvios ou certas regularidades demarcam as memórias individuais que, ao serem correlacionadas a membros de grupos semelhantes, demonstram a história de determinados sujeitos em um dado tempo histórico, fundamentada nos postulados de Certeau (2003a) o qual ressalta a importância da sensibilidade na escuta narrativa, analiso as distorções e desvios, afinal: “O ouvido apurado sabe discernir no dito aquilo que aí é marcado de diferente pelo ato de dizê (lo) aqui e agora, e não se cansa de prestar atenção a essas habilidades astuciosas do contador.” (CERTEAU, 2003a, p.166).

Relativamente às categorias de análise, de acordo com Inácio Filho (2007), essas são formas de organizar o conhecimento, são leis fundamentais do pensamento, servindo de subsídios teóricos no processo de investigação, são, portanto, as noções utilizadas para compreender a própria realidade. Nesse estudo, foram definidos por mim quatro categorias: Formação docente, Práticas pedagógicas, Condições de trabalho e Representações.

A formação docente das professoras rurais foi uma das problemáticas atribuídas pela imprensa como uma das justificativas para as mazelas do ensino rural brasileiro, dado o acentuado número de professores rurais com baixa escolaridade. Esse problema existiu na região nordeste (GONÇALVES, 2015), assim como nas regiões do sul (MANKE, 2008). De acordo com Amaral (1991, p.39-40 apud Manke, 2008, p.11), o número de professores leigos permanecia elevado inclusive na década de 1980; os dados do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) apontavam que dos 884.257 professores existentes no país, 226.247 eram leigos e desses 70% estavam inseridos nas áreas rurais.

Segundo relatório do INEP (2004), existiam em 2004 no país 63.928 escolas formadas exclusivamente por turmas multisseriadas enquanto que 90% dos professores alocados na zona rural ainda não tinham cursos de formação em nível superior, 82,9% desses profissionais permaneciam com formação em nível médio. Todavia, mesmo sendo a formação um elemento constituinte para uma prática pedagógica reflexiva, ela não

abrangia todas as variedades presentes nas salas de aulas, além disso, as pesquisas acerca do ensino rural também apontam as precárias condições de trabalho desses profissionais. Assim, mesmo havendo um deslocamento na formação docente no município de Uberlândia-MG, entre os anos de 1950-1980 com: profissionalização em exercício (presentes na década de 1950); formação em serviço (na década de 1960/1970) e profissionalização em serviço (1980); os projetos e programas de formação eram basicamente voltados à técnica didático-pedagógica, enquanto as condições de trabalho docente ainda permaneciam sem maiores investimentos, exigindo das professoras rurais um desdobramento físico, psicológico e social para desempenhar seu trabalho conforme as exigências do período. Então, tornou-se importante compreender nesse estudo o papel desempenhado pelas formações oferecidas para as professoras das escolas rurais e como essas influenciaram nas ações do dia a dia.

As práticas pedagógicas das professoras rurais são como posto por Escolano (2017) parte da cultura escolar e foram analisadas sob dois momentos: a prática das professoras leigas antes e depois da lei 5692/71. Acontecimentos que não foram banalidades, mas estavam perpassados por sentidos e significados construídos sobre as relações sociais, as condições físicas e pedagógicas das escolas. Busquei analisar essas práticas como “artes do fazer”. (CERTEAU, 2003a).

As condições de trabalho eram precárias desde a estrutura física das escolas até os materiais didáticos e pedagógicos. Daí tentei entender a partir da cultura material como as professoras organizavam o espaço e o tempo escolar na constituição de suas ações pedagógicas, buscando identificar no cenário educativo a condição formativa, as condições de inventividade e as possibilidades de ação.

Busquei, portanto, analisar as mudanças que ocorrem no interior da escola considerando, tal como posto por Escolano (2017), os ritos escolares como mecanismos de vigilância tácita, modelos de solidariedade, ritos de valores, ritos de ordem, isto é, modelos que denotam o interior das escolas rurais e as maneiras de fazer e organizar dos gestores, das professoras e alunos, naquilo que entendiam que era a escola rural e como era compreendida.

As representações da professora rural e a de ser professora no meio rural foram analisadas sob os postulados de Chartier (2002), o qual compreende as percepções do social enquanto produtoras de estratégias e práticas, as quais impõem autoridades, legitimam projetos além de justificar escolhas e condutas. Para tanto, as representações foram analisadas como campo de concorrências e de competições. Por outro lado não se

limitou ao entendimento da representação enquanto forma de dominação simbólica, mas na relação existente entre a representação e o representado, da relação entre representações/ apropriações/ práticas. As disputas de poder entre os gestores públicos e os grupos elitistas submetiam as escolas rurais a políticas de clientelismo e favoritismo. No município de Uberlândia, Lima (2011) afirma que dos 41 estabelecimentos de ensino rural existentes na década de 1950, somente 13 tiveram registros de visitas da inspetoria de ensino. As áreas onde não havia um representante político, fazendeiros ou empresários com poder aquisitivo para financiamento de campanhas eleitorais, assim como um relativo quantitativo de eleitores, permaneciam em completo abandono, tanto no que diz respeito a investimentos, reformas, distribuição de materiais, visitas, suportes didático-pedagógico quanto na manutenção das despesas com o pagamento das professoras. A política de clientelismo ainda intensificava a fragilidade dos cargos docentes, os quais se mantinham submetidos às condições impostas pelos “grupos fortes”. Por conseguinte, quaisquer situações de confronto, questionamento e/ou mobilização poderiam ser motivos para transferências e/ou demissões (TANNÚS, 2017). As contratações também passavam por esse gargalo de afinidades e interesses pessoais e/ou políticos e por isso muitas das ações, resistências e conflitos docentes eram silenciados e empreendidos de formas sutis dentro do próprio sistema.

De fato, havia também outros fatores que influenciavam na rotatividade docente e na não permanência desta em áreas rurais, dentre elas: as dificuldades de deslocamento; as precárias condições de trabalho nas escolas rurais; as complexas relações sociais envolvendo favoritismo e clientelismo, os contínuos discursos elitistas e governamentais enaltecedo as zonas urbanas, bem como as mudanças e/ou problemas familiares, que estimulavam muitas docentes a se deslocarem a outras regiões. Assim, diversos eram os aspectos que envolviam a escola rural: os interesses políticos que negociavam cargos, benefícios e prioridades; os interesses econômicos que direcionavam ao tipo de formação e organização social do trabalho e da sociedade e os interesses dos diferentes grupos sociais e processos culturais, os quais também difundiam concepções, ideias, representações, apropriações e os modos de vida idealizados e defendidos por cada grupo social.

Nesse sentido, na tentativa de entender a cultura como prática e prática como cultura, tal como posto por Escolano (2017), não me restringi a conceber a escola como um mero conjunto de ações instrumentais. Busquei, ao contrário, entender nas ações cotidianas realizadas nas escolas os modos como os sujeitos interpretavam o seu contexto

social e histórico e como essas representações eram representadas e reproduzidas em suas ações. Assim busquei na prática, no discurso e nas evidências o sentido fabricado e o significado empreendido pelos sujeitos.

Diante disso busco compreender a escola como cultura; tento perceber na transposição dos códigos disciplinares a tradução do que foi a escola, compreendendo-a como uma instituição educativa que mesmo fazendo parte de uma determinada estrutura social tem construída em si própria sua micro sociedade. Assim, analiso as práticas, a gramática das ações e os discursos, com isso espero chegar aos processos internos da escola, a tradição e os hábitos de seus sujeitos. Além disso, espero reconhecer que mais do que as normas impostas, deve-se compreender os sujeitos que as tornam concretas ou inacessíveis. (ESCOLANO, 2017).

Portanto, ao realizar essa pesquisa, meu interesse não será entender a legalidade das normas e regras impostas ao meio rural ou os desafios de sua aplicabilidade, mas sim compreender como as professoras, em seu cotidiano, nas práticas e posteriormente na formação, construíram suas carreiras; apreender os golpes diariamente realizados, a maneira sutil de imprimir suas identidades, os conflitos e as relações entre escola e comunidade, as práticas de ensino-aprendizagem, a obrigatoriedade da formação e as suas extensões no cotidiano escolar e as representações que construíram ao aposentar em relação à profissão.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, denominado, “*Heróis sem nome*”: *professoras das escolas rurais*, discutirei a características das professoras das escolas rurais, a forma de ingresso e a permanência na profissão, a formação inicial e continuada, bem como as condições de trabalho no que diz respeito à permanência, rotatividade, salários e materiais de didáticos.

No segundo capítulo, *A escola rural e as práticas docentes*, serão analisados por mim as escolas rurais, o ensino primário e as práticas das professoras. Para isso farei um levantamento das escolas existentes nesse período, as condições físicas e estruturais das escolas no meio rural, as disposições e normativas para o ensino primário nessas instituições de ensino e, dentro desse contexto, como foram sendo desenvolvidas as práticas das professoras.

No terceiro capítulo, “*Sujeitos Ordinários*” e suas representações, serão discutidas por mim como as representações do urbano e do rural influenciaram a escola rural, a imagem dos sujeitos do campo e, por conseguinte, a prática docente. Mesmo que essas representações permeiem toda a dissertação, desde a escolha dos títulos e subtítulos

até o uso das fontes, percebi na imprensa local uma incessante tentativa de preservar e edificar imagens singulares a respeito dos sujeitos rurais, da professora e do espaço rural. Além disso, constatei que essas representações também estavam presentes na valorização da professora rural em atuação e no fim de sua carreira, por isso a busca por compreender também nesse movimento as representações construídas por essas profissionais sobre os significados da própria profissão.

2 “HÉROIS SEM NOME”: PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS (UBERLÂNDIA, 1950-1980)

Tal como dito por Certeau (2002), procuramos realizar “a operação histórica” a qual implica a combinação de um lugar social, de práticas ‘científicas’ e de uma escrita. Buscamos hoje, no presente, analisar os documentos elaborados no passado, com sua intencionalidade e a partir do nosso objeto tentamos questioná-los sem sermos anacrônicos. Tentamos compreender como se deu a organização do quadro de docentes das escolas rurais no contexto de constantes aberturas e fechamentos de escolas; clientelismo político e favorecimento dos grupos dominantes. Dentro desse meio, no qual se situava a professora, buscamos identificar quem eram as docentes das escolas rurais entre os anos de 1950-1980 e quais as condições de trabalho a que estavam submetidas no município de Uberlândia-MG. Para tanto empregamos as seguintes categorias: características (total de professoras, sexo e moradia), ingresso, formação, rotatividade/permanência, condições de trabalho.

2.1 Características

Em Uberlândia, entre os anos de 1950-1980, as professoras rurais dividiam-se entre: aquelas sem formação, consideradas professoras leigas e aquelas com formação em nível de magistério, chamadas de professoras normalistas. De acordo com a imprensa local, no ano de 1950 havia um total de 105 professoras municipais, das quais 50, ou seja, 47,61% atuavam nas escolas rurais do referido município. (MELLO, 1950). Em 1970, o relatório municipal estimava um total de 58 professoras municipais rurais em atuação. Em 1972, esse índice aumentou para um total de 71 professoras municipais rurais. Além disso, a partir daquele ano, havia 4 professoras especializadas no atendimento “excepcional”⁸ e 13 professoras destinadas ao pré-primário, totalizando, portanto, um total de 88 profissionais alocados nas áreas campesinas e vinculados ao município. (UBERLÂNDIA, 1972a).

⁸ Nesse período as ações políticas locais começam a se preocupar com o atendimento das crianças com “necessidades especiais”, criando inclusive a Escola Helena Antipoff na cidade de Uberlândia, em referência ao trabalho desenvolvido pela psicóloga Helena Antipoff e o seu trabalho com essas crianças com deficiência. (UBERLÂNDIA, 1972a).

QUADRO 2- Total de professoras municipais rurais em Uberlândia-MG

Ano	Professoras rurais			Total
1950	50			50
1970	58			58
1972	71 (Primário)	4 (Especializada)	13 (Pré-primário)	88

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Uberlândia (1972a); Correio (1950-1980); O Repórter (1950-1963).

No período de 1950-1980, a organização das escolas rurais⁹ no município de Uberlândia, passou por várias alterações. As salas multisseriadas, ministradas por única docente, comuns na década de 1950, passaram a ser gradativamente reorganizadas ao longo dos anos. Fosse por ingerência do governo municipal ou por iniciativa da professora regente (unidocente) optava-se por dividir as turmas em séries, buscando uma maior conformidade em relação ao conteúdo escolar e às características dos alunos que tinham nesse período entre 7 a 18 anos¹⁰. (UBERLÂNDIA, 1950-1973). Sendo assim, era possível encontrar uma pluralidade de organizações nas escolas rurais: salas unidocentes em escolas multisseriadas de 1^a a 3^a séries; escolas multisseriadas de 1^a a 4^a séries, escolas multisseriadas divididas em períodos da tarde (1^a e 2^a séries) e de manhã (2^a e 3^a séries), dentre outras arrumações. (UBERLÂNDIA, 1950-1973).

No caso da divisão feita por ingerência municipal, ora a regência da escola era feita por uma professora em uma sala multisseriada, ora por duas professoras, as quais dividiam as aulas em blocos de séries (1^a e 2^a séries sob a responsabilidade de uma professora; 3^a e 4^a sob a regência de outra), ora por três ou quatro professoras (quando as escolas eram seriadas por idade e série, inicialmente organizadas de 1^a a 3^a séries e depois de 1^a a 4^a séries), principalmente com as disposições estabelecidas pela Lei 5692/71, a qual instituía a reforma no ensino de 1º e 2º graus. (UBERLÂNDIA, 1950-1973).

⁹ Essas escolas eram vinculadas tanto ao município quanto ao estado. No entanto, a documentação apesar de definir a existência de escolas nas duas esferas: municipais e estaduais, não nos apresenta claramente quais eram as escolas estaduais e os períodos de funcionamento tendo em vista que, conforme os relatos das docentes entrevistadas, antes da nucleação nos anos 1980, ainda na década de 1970, já houve um processo de municipalização das escolas rurais e nesse processo escolas antes vinculadas ao estado foram deslocadas para a responsabilidade municipal. Todavia, apesar de as professoras relatarem essas mudanças administrativas, não encontramos documentos comprovando essa movimentação

¹⁰ Embora as salas rurais tivessem crianças e adolescentes dividindo o mesmo espaço, nota-se que a legislação a partir de 1961, a LDB 4.024/61, estabelecia: o ensino primário obrigatório para crianças entre 7 a 12 anos (mantendo as definições antes prescritas pela Lei 8529/46). Para os alunos com idade superior aos 12 anos deveriam ser oferecidas as classes especiais ou cursos supletivos correspondentes.

A partir disso, podemos justificar o aumento no número de professoras rurais. Associado às mudanças na organização estrutural do ensino primário, é importante também ressaltarmos que, no período de 1950 – 1980, havia um acentuado movimento de aberturas e fechamento de escolas rurais na região de Uberlândia, bem como elevados índices de rotatividade docente, principalmente nas áreas rurais. Dessa forma, quando as escolas rurais não fechavam pela falta de professora (advindo de uma pluralidade de motivos: afastamentos por motivos de saúde, aposentadoria, abandono, conflitos interpessoais, interesses particulares, mudança, ingerência municipal), contratava-se ou fazia-se acordos “boca a boca” para a substituição da regente.

Na década de 1960, constatamos que havia diferença nas condições de trabalho impostas pelo Estado às professoras das escolas rurais contratadas em relação às efetivas. Para as primeiras, o abono das faltas era negado, mesmo que as faltas fossem justificadas por motivos de doença. De acordo com a inspetora estadual, em reunião com as coordenadoras rurais, ficava disposto que:

Sobre abono de faltas, ficou claro que a contratada não tem direito a abono nem por doença e uma vez, faltosa, será prejudicada no quinquênio; observar os abusos neste ângulo, pois não há lei que prove o abono. (UBERLÂNDIA, 1967, f.2v).

Os serviços prestados pelas professoras substitutas eram indispensáveis à professora contratada pelo estado que, para não perder o dia de trabalho, pagava do seu próprio rendimento mensal o dia de trabalho da professora substituta, evitando os prejuízos no quinquênio. Além disso, em reunião com as coordenadoras rurais estatais, a inspetora estadual ainda ressaltou o papel do coordenador rural como fiscalizador no cumprimento das normas, destacando o caráter burocrático e não afetivo do cargo: “[...] a Coordenação é um cargo de liderança, enérgica, independente da amizade.” (UBERLÂNDIA, 1967, f.2v).

As professoras substitutas não eram vinculadas somente ao âmbito estadual, encontramos nas Atas das Reuniões Escolares (1950-1966) e nos Livros de Registros de Frequência (1950-1973) do município de Uberlândia, docentes contratadas em caráter excepcional para substituição temporária da professora regente. No entanto, dado ao efêmero período de atuação, essas professoras substitutas, as quais ministram aulas por dias, semanas, quinzenas ou meses não eram quantificadas no relatório do município (UBERLÂNDIA, 1972a) e/ou nas estatísticas da imprensa local, tais como: Jornal

Correio e Jornal O Repórter, justificando a diferença nos dados apresentados anualmente no relatório do município e também na imprensa local.

Nas Atas de Reuniões Escolares e nos Livros de Frequência Diária, o nome da professora substituta e o mês e ano de atuação eram registrados junto às atividades programadas. Além disso, ainda eram apresentados: os nomes dos alunos matriculados em cada série, a quantidade de alunos presentes e faltosos. Nota-se que a forma de registro acerca dessas substituições também sofriam variações: em algumas vezes era explicitamente apresentada, tal como podemos verificar na foto abaixo, em outras ocasiões o nome da professora substituta era sutilmente registrado no lugar em que deveria constar o nome da regente.

IMAGEM 1- Escola Municipal Rural Aprazível – Livro de Frequência de sala multisseriada

The image shows a handwritten ledger from a rural school. The title at the top reads "O Professor Aparecida, Rodrigues" and "Sala de 1º ao 11º ano". The ledger has columns for "NOMES" (Names) and "FALTAS" (Absences). A red circle highlights the word "Substituta" in the first column. The ledger lists several student names and their corresponding absence counts for different months.

	NOMES	FALTAS
1º	Paulino José	8
2º	Adriano Cláudio	7
3º	José Maria de Batista	7
4º	Edilvânia Lúcia Martins	10
5º		7
6º		7
7º		7
8º		7
9º		7
10º		7
11º		7

Fonte: Uberlândia, 1971b, p.12.

A partir disso, podemos inferir que entre as professoras rurais havia um subgrupo em situação de significativo desprestígio: as professoras situacionais, invisíveis nos relatórios públicos e nas notas jornalísticas, mas significativas na carreira das professoras rurais e na manutenção da rotina escolar. Assim, a professora substituta rural ora estava atendendo a substituição de uma professora contratada, ora estava substituindo as professoras efetivas.

Na substituição de professoras efetivas que se ausentavam da escola por motivos de saúde, aposentadoria, transferências, demissões, dentre outros, havia os casos em que a professora substituta era encaminhada pelo próprio município, com o objetivo de manter as aulas de forma que não afetasse o calendário escolar. Todavia, nem sempre a permanência dessa docente substituta ocorria em períodos prolongados; além disso, havia

também situações em que a substituta não cumpria todas as funções destinadas à professora efetiva. Em alguns casos a substituição gerava constrangimentos à regente.

Na imagem 1, constata-se que a professora Aparecida Rodrigues é substituída pela professora substituta Marise Augusta dos Santos. Nesse caso, a interrogação que aparece no nome da regente, ao que tudo indica feita pela orientadora escolar, nos leva a inferir que a substituição não era do seu conhecimento e possivelmente tenha sido um acordo entre a professora regente e a professora substituta. Além disso, mesmo já estando no meio do mês, a orientadora não encontrou a documentação devidamente preenchida, uma vez que nas observações faltava o lançamento do conteúdo ministrado. Frente à descontinuidade dos documentos¹¹, a orientadora destacou a falta do registro, assinou e datou.

IMAGEM 2- Livro de Frequência da Escola Municipal Rural Aprazível

Fonte: Uberlândia, 1971c, p. 13.

Assim em um período em que o caráter fiscalizador do orientador era fortemente identificado, o não preenchimento do documento, de responsabilidade docente, era avaliado negativamente. Logo, muitas professoras ao serem substituídas orientavam aquelas que ocupariam o seu lugar sobre a necessidade de, além de ensinar, organizar a escola e fazer o preenchimento dos documentos escolares. Tal como foi realizado pela

¹¹ De acordo com os relatos das professoras das escolas rurais, a partir de 1967, o conteúdo programático era apresentado à professora rural no início do ano escolar durante as reuniões administrativas e pedagógicas, e era responsabilidade da docente manter devidamente preenchidos os Livros de Frequência diária no conteúdo com as atividades realizadas, bem como nos cadernos dos alunos e caderno de planejamento docente. (E.P.S., 2016; M.A.R.C., 2016; T.F.B.; 2016).

professora efetiva que, ao adoecer, pediu que a cunhada a substituísse, conforme se lê a seguir:

Estando doente a professora efetiva, a escola está alguns dias funcionando sob a direção da substituta Auta Vieira Carrejo cunhada da professora tendo feito o trabalho em perfeita ordem, por orientação da antiga professora da cadeira. (UBERLÂNDIA,1952, p. 6v).

Assim, se considerarmos todas as professoras rurais que atuaram no município de Uberlândia, entre os anos de 1950-1973, tanto as professoras regentes quanto as professoras substitutas contabilizaremos um total de 210 profissionais. (UBERLÂNDIA, 1950-1973). Desses 210 professoras rurais, 53 atuaram somente na década de 1950, 2 profissionais atuaram tanto na década de 1950 quanto na década de 1960; enquanto a maior parte das docentes, total de 123 professoras, o que equivalia a 59% do total, ingressaram e atuaram entre os anos de 1970-1973, como podemos verificar no quadro a seguir:

QUADRO 3- Total de professoras das escolas rurais vinculadas ao município de Uberlândia-MG (1950-1973)¹²

DÉCADA	QUANTIDADE DE PROFESSORES EM ATUAÇÃO	%
1950	53	25%
1950-1960	2	1%
1960	13	6%
1960, 1970-1973	10	5%
1970-1973	123	59%
1950-1973	3	1%
1950, 1970-1973	6	3%
TOTAL	210	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados presentes em Uberlândia, 1950-1973.

Nota: * A documentação localizada não está completa, existem lacunas e variações entre as escolas rurais

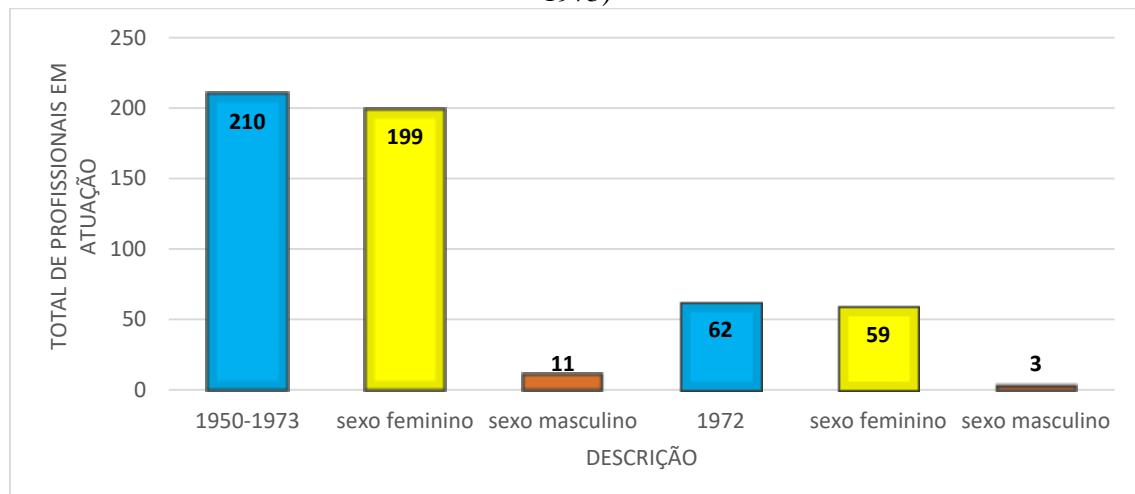
Tal como apontado na pesquisa de Araújo; Lima (2010a), desses 210 professores rurais em atuação entre os anos de 1950-1973, 199 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, demonstrando o número acentuado de mulheres na docência do primário

¹² A partir dos dados informados nos Registros de Frequência diária de cada escola rural bem como do Relatório Municipal, identificamos a década de atuação das professoras das escolas rurais. Sendo assim, percebe que apenas 1% dessas profissionais atuaram entre os anos de 1950-1973 e 59% atuaram somente nos anos de 1970-1973.

rural¹³ no município de Uberlândia-MG, o qual não diferia de outras localidades, uma vez que a feminização do magistério estava presente em várias regiões brasileiras, tais como: o Estado do Piauí entre os anos de 1971-1989 (GONÇALVES, 2015); na cidade de Pelotas-RS, entre os anos de 1960-1980 (MANKE, 2006; VIGHI, 2008) e em Montes Claros-MG, entre os anos de 1960-1989 (MACHADO, 2016).

Em Uberlândia, no ano de 1972, o número de homens no magistério rural ainda era inferior ao apresentado nas décadas de 1950-1973. No relatório municipal, das 62 fichas de docentes rurais, somente 3 professores eram do sexo masculino enquanto a maior parte, 59 professoras, eram do sexo feminino¹⁴. (UBERLÂNDIA, 1972a), tal como podemos verificar no gráfico 1 abaixo:

GRÁFICO 1- Professores das escolas rurais de Uberlândia-MG por Gênero (1950-1973)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em: Araújo; Lima, 2011a, p.16; Uberlândia, 1972a.

¹³ O processo de feminização do magistério inicia-se no século XIX e conforme apontado por Villela (2016) não se refere somente ao desprestígio da profissão e aos baixos salários como apontado por alguns estudiosos, os quais acreditavam que a desvalorização da profissão docente havia deslocado os homens para fora das salas de aulas e admitido as mulheres sob a representação do cuidar e do educar como papéis culturalmente femininos. De acordo com a autora, a questão estava imbricada a uma dimensão mais abrangente, que transcendia a questão sexual, mas também englobava o contexto social. Com a expansão da escola primária, houve a necessidade de aumentar o número de professores em atuação, e mesmo enfrentando resistência foi o meio que as mulheres encontraram para ingressarem no mercado de trabalho e com isso puderam lutar para tentar conquistar a independência. Esse ingresso das mulheres no magistério foi também apropriado pelos discursos elaborados pelos grupos elitizados, os quais deslocavam o movimento feminino para as ideologias maternais e regeneradoras da sociedade. Discurso que, de fato, legitimou e destacou o lugar feminino no ensino primário. (VILLELA, 2016).

¹⁴ A documentação não nos informa o sexo do professor rural, no entanto utilizamos os nomes dos próprios docentes para denominarmos conforme o gênero.

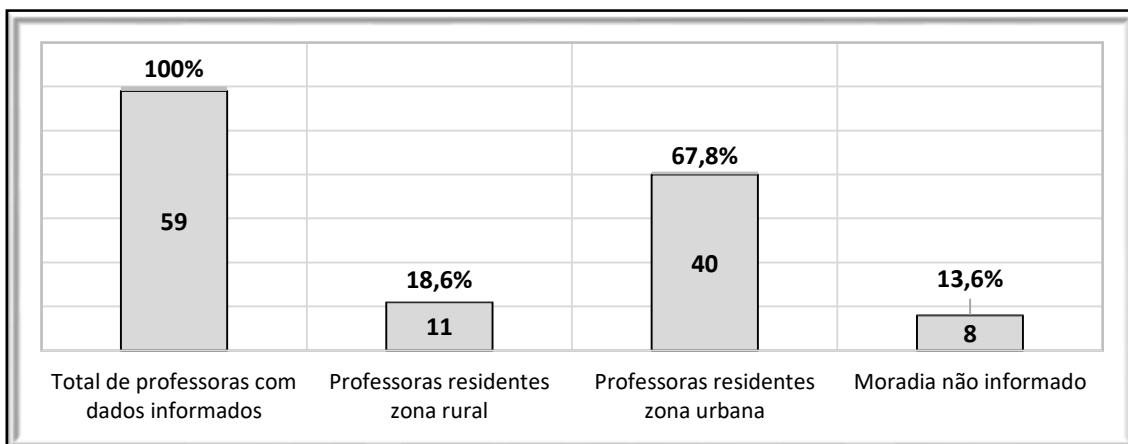
Outro ponto importante a ser mencionado refere-se à moradia dessas profissionais. Ao analisarmos o Relatório Municipal identificamos 52 docentes com informação sobre moradia, dos quais: 21% tinham seus endereços em áreas rurais, enquanto 79% moravam nas zonas urbanas. Por outro lado, é importante salientar que, conforme os relatos das professoras entrevistadas, o transporte escolar foi implementado somente no final da década de 1960. Por isso muitas docentes, mesmo com residência registrada na cidade, normalmente tinham de permanecer na zona rural durante todos os dias escolares (segunda-feira à sexta-feira), frequentemente, essas habitavam as casas de alunos, cômodos adaptados, depósitos e/ou quartos alugados. Havia dificuldades para deslocar da fazenda para a cidade, bem como se tornava perigoso andarem o percurso até as escolas sozinhas, já que poderiam deparar com animais e/ou viajantes desconhecidos. Dessa forma, ficavam na zona rural e o retorno à cidade ocorria, normalmente, no fim de semana, muitas vezes, através de transportes particulares (caronas com leiteiros e/ou fazendeiros).

Não existia aquele asfalto, era terra. A gente ia de caminhão de leiteiro, tinha o leiteiro que transportava leite aqui pra cidade e ele oferecia carona para as pessoas. Então, durante um ano, eu andei no caminhão do leiteiro, só nos fins de semana, quando eu vinha pra cidade. O resto da semana eu ficava lá. (E.P.S, 2016, p. 8).

Somente com a implementação do transporte escolar no fim da década de 1960, sob a gestão do prefeito Renato de Freitas (ARENA¹⁵, 1967-1970), tal situação se modificou. Esse prefeito implantou o transporte diário para a cidade e permitiu que muitas professoras pudessem não só voltar a estudar, mas residir na zona urbana. Dessa forma, era compreensível que no ano de 1972, diferentemente da década de 1950, tenha havido um acentuado número de professoras rurais residentes nas cidades, ou seja, 42 dessas profissionais, moravam nas áreas urbanas enquanto somente 18,6% moravam nas zonas rurais, como gráfico 2:

¹⁵ De acordo com Skimore (1998), no ano de 1965 depois terem perdido as eleições em várias localidades brasileiras, os militares decidiram fechar os partidos políticos, mantendo somente dois: um a favor do governo e outro de oposição. Assim inicia o sistema do bipartidarismo: o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) representava a oposição ao governo e a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) o partido a favor do governo. Nesse contexto, o autor ainda salienta que o estado de Minas Gerais estava em grande aliança com o governo golpista e mesmo que tenham acontecido greves dos trabalhadores em 1968, reivindicando melhores salários, o estado foi um grande aliado na consolidação da disciplina de “Educação Moral de Cívica no currículo das escolas mineiras em 1974. Além disso, a crença no “capital humano” fazia com que os municípios investissem e criassem meios para que as professoras rurais e os alunos do campo pudessem continuar a estudar nas zonas urbanas e contribuíssem para atender as exigências da sociedade capitalista em desenvolvimento.

GRÁFICO 2- Moradia dos professoras municipais rurais no município de Uberlândia (1972)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos em Uberlândia, 1972a.

Não obstante, no ano de 1972, frente ao número de docentes das escolas rurais morando na cidade, a gestão municipal sob a administração de Virgílio Galassi (ARENA), veiculava na imprensa local os benefícios que essas professoras poderiam gozar se morassem nas zonas rurais. Além disso, a nota publicada no jornal condicionava a moradia no campo como um critério de contratação. Para isso numa tentativa em arregimentar as professoras normalistas para a zona rural enfatizava-se no discurso a necessidade de familiarizar o mestre com a região, oferecendo uma gratificação de até 60% sobre o salário mínimo às candidatas dispostas a se instalarem definitivamente nas áreas campesinas. O estímulo à moradia da professora no campo reduziria os gastos municipais com o transporte diário e também poderia ser uma possibilidade de redução no índice de rotatividade. Para tanto, os gestores municipais em seus discursos enumeravam alguns dos problemas existentes entre a professora rural residente nas áreas urbanas a serem atenuados com residência da docente na fazenda com a comunidade rural:

- = Desvantagens
- Curto período de aulas
- mínima relação de entrosamento entre professor-aluno- professor-pais
- de alunos- atrasos por motivos vários, especialmente, em época de chuvas
- desgastes de conduções
- perigos de acidentes
- perda de tempo do motorista que ficava esperando na Escola Rural, durante o período de aula. (SILVA, 1972, não paginado).

Todavia, entendemos que a dificuldade de entrosamento entre algumas professoras com as comunidades rurais dava-se também pelas representações que foram

sendo produzidas sobre o campo e a cidade, nos quais os dois espaços apresentam-se como antagônicos e distantes, mesmo que a relação entre ambos permanecesse interligada na economia, na política e nas relações sociais. Sendo assim, podemos afirmar que na década de 1970, as características das professoras rurais não se limitavam somente à condição de leigas ou normalistas, de regentes ou substitutas, mas também abrangiam as representações culturalmente construídas em relação ao lugar social de onde vinham, onde atuavam e pelas condições em que trabalhavam.

Logo, ao considerarmos o lugar social de cada docente, entendemos que traziam imbricadas ao seu modo de ensino representações da cidade e do campo. As imagens frequentemente divulgadas pelas elites associavam a cidade como uma das representações da modernidade¹⁶. Com isso, ao considerar os modos de vida urbano, transformados pela introdução dos eletrodomésticos, do rádio, do ferro, dos enlatados e dos automóveis (MELLO; NOVAIS,2002), o campo surgia aparentemente atrasado e estático. Assim ao apropriar-se dessa noção do urbano, o campo foi sendo considerado como lugar do atraso, as escolas apreendidas pelas deficiências de seus espaços e os sujeitos rurais representados pela noção de inferioridade. Ao sobrepor o urbano sob o rural, as imagens da professora rural foram elaboradas como a de um agente do meio, nem urbano, nem rural, como uma ponte entre o ultrapassado e o moderno.

A figura da professora como essa agente do meio, representante de uma cultura urbana, mas inserida na cultura rural era motivo de estranhamentos e conflitos sociais. De acordo com E.P.S. (2016)¹⁷, o ano de 1967 marcou o início de seu trabalho como professora nas comunidades rurais, e em sua narrativa a noção dicotômica do urbano e do rural torna-se bem expressiva, principalmente no seu caráter doutrinador:

[...] porque quando eu cheguei lá na zona rural, o povo rural era pouca coisa mais civilizado que o índio. A educação deles era zero. Eles não

¹⁶ De acordo com Pinto (2004) o rádio foi durante a década de 1920 um veículo de comunicação elitista e na década de 1930 sob uma ótica globalizante expandiu a todo o território nacional. Ao estudar o rádio na sociedade paulista, a autora chama a atenção para o deslocamento do rádio na vida dos sujeitos sociais: antes privilégios de grupos elitistas como meio de disseminar informações e cultura e, posteriormente, na década de 1930 acessível aos grupos populares como veículos de propostas ideológicas, propaganda e do formato centralizador da identidade nacional. Segundo Calabre (2004), até a década de 1950, o rádio criou modas, inovou estilos, inventou práticas e estimulou novas formas de sociabilidade, tornando-se ícone da modernidade. Era meio de informação e entretenimento nos lares populares, mas também submetia-se aos interesses mercadológicos e do Estado.

¹⁷ A narrativa da professora E.P.S. (2016) foi aquela que mais detalhou as condições e a atuação das professoras rurais (inventividades, dificuldades, conflitos e desafetos) e diferentemente das demais narrativas que durante a leitura para validação optou por excluir do discurso aquilo que julgava como situações comprometedoras ou “indizíveis”, permitiu que suas memórias fossem reveladas sem correções. Sendo assim, pelo detalhe e intensidade do seu relato, sua narrativa foi a mais citada nesse trabalho.

tinham entrosamento com nada. Não sabia e não queriam saber. Era desse jeito. [...] Eles eram muito atrasado e eu não podia apelar com os pais, eu não podia, eu tinha que me dar bem com eles. Então eu tinha aquele trabalho de catequizar os pais também. [...] Tanto é que mais pra frente, já em outro governo, uma Secretaria de Educação fazia reunião com a gente, teve uma que fez reunião e me deu os parabéns publicamente, na reunião, para todo mundo ver. Me deu os parabéns porque eu era uma pessoa que sabia lidar com o povo do lugar. (E.P.S., 2016, p.7).

A dicotomia do urbano e do rural tinha de ser apropriada pela professora e reproduzida na postura que iria assumir, bem como na sua identidade profissional. Logo percebemos que era comum as docentes que viam da cidade terem essa noção de missionária, daquela que iria ao campo sob a missão de educar os sujeitos considerados pelas elites urbanas como mal-educados e incultos.

Isto posto, mesmo sendo um privilégio para as famílias rurais hospedarem as professoras que vinham da cidade, ainda sim percebia-se o distanciamento cultural desses dois lugares socialmente estabelecidos como urbano e rural. Ocupar um lugar no meio rural não significava pertencer a ele, e por isso ao rememorar suas experiências E.P.S. (2016, p. 9) ressalva o sentimento de isolamento, na primeira experiência morando na casa de aluno.

E.P.S.: Então, eu fiquei um ano na casa dessa mulher, mas eu quase morri de tédio. [...] essa mulher era sistemática demais, então ela sentava de lá assim, e eu de cá. Aí ela tinha duas meninas que estudavam comigo, ela juntava com as duas meninas, elas sentavam tudo amontoado uma na outra, elas ficavam conversando baixinho entre elas, só não me punham no assunto.

Entrevistadora: E a senhora ficava sentada assim?

E.P.S.: Eu ficava sentada feito uma estátua. Porque não podia falar nada. Não podia puxar conversa. Não podia nada.

Entrevistada: O tempo ficava enorme!

E.P.S.: Nossa senhora! Quando eu pensava assim:- eu vou embora só sábado para casa. Aquilo era uma morte! Então a pessoa que era fraca [pausa], a professora que era fraca, em todos os pontos, não ficava. (E.P.S., 2016, p. 9).

Dessa forma, tal como posto por Certeau (2013b), a casa do outro era o espaço privado, para o outro e para os seus familiares, onde eles firmavam suas identidades: os modos de fazer, as particularidades daqueles que ocupavam os lugares e o modo como concomitantemente atribuíam os seus valores. Com isso, ainda que aceita, a professora não era da família, e deveria saber o seu lugar, manter certa distância, além disso, representava esse outro lugar: o espaço do urbano, da modernidade, das mudanças, que

também gerava medos e insegurança em alguns sujeitos do campo. Era a imagem daquela que vinha de fora e que precisava criar raízes para pertencer aquele lugar.

‘Entra-se em casa’, no lugar próprio que, por definição, não poderia ser o lugar de outrem. Aqui todo visitante é intruso, a menos que tenha sido explicita e livremente convidado a entrar. Mesmo nesse caso, o convidado deve saber ‘ficar no seu lugar’, sem se atrever-se a circular, abreviar sua visita, sob a pena de cair na categoria (temível) dos ‘importunos’, daqueles que devem ser ‘discretamente lembrados’ das boas maneiras a todo custo, pois não sabem ser convenientes nem manter ‘certa distância’. (CERTEAU, 2003b, p. 203).

Dessa forma, era preciso um conjunto de táticas para incluir-se nas comunidades rurais, conhecer seus modos de vida, seus costumes; por isso não bastava que existissem políticas incentivando a permanência da professora nas comunidades rurais, tal como apresentado no ano de 1972. A simples inserção nas zonas rurais das professoras vindas da cidade, não era, ao considerarmos o lugar social docente, suficiente para mitigar sentidos e significados culturais, sociais e individuais que estavam imbricados à escola rural e aos seus alunos. Quando ocorria a simples instalação na fazenda da professora oriunda da cidade, muitas vezes, resultava no conflito cultural, conflito esse reconhecido e destacado como uma das deficiências do ensino rural inclusive pelo poder público, conforme apresentado por Silva (1972, não paginado): “[...] mínima relação de entrosamento entre professor-aluno- professor-pais de alunos.”

De acordo com Manke (2006), no Rio Grande do Sul era comum os professores, ao ingressarem em cargos públicos, iniciarem seus trabalhos na zona rural, pois a zona urbana era destinada somente àqueles que tivessem as melhores colocações no concurso; os demais tinham de atuar no campo e depois gradualmente iam se deslocando para as cidades. A autora afirma que as zonas rurais eram vistas como um teste, justificado pelo discurso de “falta de professores”, uma vez que a zona urbana ‘exigia’ professoras mais preparadas e com maior experiência profissional. “Um teste bastante difícil de ser superado em alguns casos [...].” (MANKE, 2006, p.54). O ingresso na carreira na zona rural transforma-se em castigo inicial para algumas professoras recém-ingressantes e muitas contavam os dias para serem transferidas para a zona urbana.

Assim, ao rural eram destinados aqueles que tinham baixa escolaridade, os recém-formados, aqueles no início de carreira. Isto é, todos que mais precisavam de atenção, de mais suporte. Aqueles que Nóvoa (2000) afirma vivenciar o processo de construção da identidade profissional, ainda composta pela insegurança, angústia, medo

de arriscar e do anseio de constituir-se como professor: o que fazer e como fazer. Momento que Hubberman (2000) afirma ser de descoberta, de exploração e de sobrevivência (modos de se manter na profissão).

Sendo assim, é possível afirmar que essas docentes deslocadas da cidade para o rural estavam ocupando um lugar limítrofe entre o rural e o urbano, por isso não conseguiam se definir nem como sujeitos rurais, nem como sujeitos urbanos e essa relação ora apropriada em suas riquezas, ora apropriada em suas debilidades, construía e também reconstruía as identidades dessas profissionais enquanto docentes, influindo nas práticas cotidianas, as quais diferiam daquelas representações e apropriações do ser docente elaboradas pelas professoras que já residiam nas comunidades rurais e eram convidadas a assumir uma vaga no magistério rural, discussão que pretendemos aprofundar no próximo tópico.

2.2 Ingresso e Permanência na profissão docente

Entre as décadas de 1930 a 1970, no município de Uberlândia-MG, o ingresso das professoras rurais, ocorreu prioritariamente por meio de indicações e/ou convites de fazendeiros locais, políticos influentes ou de outras profissionais já pertencentes ao quadro docente. (ARAUJO; LIMA, 2011a / ARAUJO; LIMA, 2011b / LIMA, 2004/ LIMA, 2009 / LIMA, 2012 / LIMA; ASSIS, 2013 / RIBEIRO, 2009). De acordo com essas pesquisas, o caráter informal de indicações e convites para ingresso na profissão docente contribuía para a manutenção de uma prática política baseada no clientelismo e favoritismo, a qual era sutilmente legitimada pelo discurso que denunciava o número insatisfatório de profissionais dispostas a atuar no campo em condições precárias e com baixos salários. Discurso que podemos constatar nas notas jornalísticas da cidade referindo-se ao ensino rural, tal como a publicação a seguir:

A nossa reportagem admira os professores sacrificados da roça. Que ganham uma ninharia que qualquer menina de comércio rejeitaria hoje. E o fazem porque nenhuma moça quer ir para o mato, e nem uma se sujeitaria aos sacrifícios que fazem parte da profissão de professora rural – se mestres primários não fossem feitos de calibre de mártires e abnegados. (PROVAM, 1952, não paginado.)

Essa realidade também estava presente em outras regiões brasileiras. De acordo com Machado (2016), em Montes Claros-MG, a seleção dos professores rurais em 1948

foram realizadas através de indicações feitas por ingerências políticas e pelas solicitações de fazendeiros. Segundo Manke (2006) e depois Vighi (2008), a forma de ingresso dos professores rurais na cidade de Pelotas-RS também foi realizada nas décadas de 1960-1980 através de indicações políticas, tal qual ocorria, também, nas regiões do estado do Piauí, local onde Gonçalves (2015) deparou-se com a mesma forma de seleção e ingresso entre a década de 1970 a 1981. Demonstrando assim que o ingresso das professoras rurais no magistério dava-se propriamente por indicação e/ou convite, sendo uma prática que não se restringia à cidade de Uberlândia-MG, mas estava presente em vários municípios brasileiros entre os anos de 1950-1980.

No município de Uberlândia-MG, a admissão docente através de indicação, diretamente associada às ingerências políticas, esteve presente entre os anos de 1950-1980. Todavia, a partir dos anos 1967, percebemos uma tentativa do município em reorganizar o ensino e a seleção docente através de processos mais formais, tais como: provas, processos seletivos e concursos. Essa iniciativa fundamentava-se nas orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024/61 e nas disposições estabelecidas pela Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71. Por outro lado, sabemos também que o número de professoras habilitadas era insuficiente para ocupar os cargos vagos nas escolas rurais e mesmo que as vagas fossem intensivamente divulgadas no rádio e na impressa, havia poucas candidatas aptas a assumi-las, tanto pela baixa escolaridade quanto pela exigência de moradia rural. Logo, em caráter transitório, de 1971-1976, o município optou pela contratação de docentes normalistas, através de entrevistas com a Secretaria da Educação. (PROFESSORAS, 1973; UMA, 1973; FALTANDO, 1974; MUNICÍPIO, 1974; AULAS, 1975; PROFESSORAS, 1975; MUNICÍPIO, 1975)

As pretensões de mudanças na forma de admissão das professoras rurais estavam em articulação com as mudanças presentes na educação brasileira, principalmente influenciada pela proximidade entre Brasil e EUA. Segundo Souza (2015), em Minas Gerais, a ACAR-MG, na década de 1950 incentivava financeiramente o setor rural, além de estimular, através da educação informal, a transformação nos modos de vida campesino, propondo ensinamentos de conhecimentos que visassem tornar a agricultura mais produtiva e o homem rural menos disposto às doenças e às verminoses. Além disso, o trabalho desempenhado pelas equipes dos extensionistas objetivava também a formação das associações rurais. A partir da década de 1960, a modernização conservadora da agricultura buscava a inserção do capital no campo por meio da concretização de um setor

industrial com a produção de equipamentos e insumos para a agricultura, que deveria formar os complexos agroindustriais.

Na educação, Freitas; Biccias (2009) afirmam que o projeto de industrialização do campo e da formação dos complexos agroindustriais, em nível nacional, nas décadas de 1950-1960 foi marcado pela ampliação no número de vagas escolares no ensino primário e secundário, ainda muito seletivo e excludente. Segundo os autores, havia tentativas para superar a dualidade entre esses dois níveis de ensino, os quais permaneciam ainda em processos de ensino acessíveis a uma pequena elite. Por seu caráter propedêutico e seletivo deixava de considerar especificidades e diferenças individuais entre os alunos, transformando um grande quantitativo de discente em reprovados ou excluídos.

Assim, ao analisar os dados do Relatório de Desenvolvimento Humano, publicado pelo governo em 1996, nota-se que a grande concentração de renda e os elevados níveis de pobreza expressivos nas populações do Nordeste do país entre os anos de 1970-1980. Além disso, ainda afirmam que nos anos de 1960 o país estava com 46% da população analfabeta e somente 10% dessa população estava matriculada no ensino de 5^a ao 8^a séries, enquanto somente 1% chegava ao ensino superior. Valores pouco elevados nas décadas de 1980, quando apenas 5% da população alcançava os níveis do ensino superior e estimava-se 33% da população analfabeta. (FREITAS; BICCAS, 2009).

Tal como a realidade brasileira analisada por Freitas; Biccias (2009), de acordo com E.P.S. (2016) e T.F.B. (2016), no município de Uberlândia, os baixos índices de escolaridade eram acentuados, sendo comum as crianças do meio rural estudarem somente até o quarto ano primário, uma vez que a continuidade dos estudos permaneciam sendo privilégio de grupos seletos. As famílias mais abastadas pagavam pelo ensino de seus filhos na própria fazenda, enquanto os pobres ficavam a mercê das políticas públicas. Nas regiões mais afastadas, os fazendeiros contratavam um professor particular a fim de alfabetizar os seus filhos, como relata a professora T.F.B. (2016) que durante um tempo atuou como professora particular nas fazendas na região de Araguari-MG, ensinando para os filhos dos proprietários de terras e aos alunos da redondeza. No entanto, esse ensino era privado e poucos tinham acesso, tal como explica a professora E.P.S. (2016, p. 8): “Porque antes, o fazendeiro rico que podia pagar, ele pagava uma professora particular para dar aula pros filhos deles, dentro da sua casa. Agora os pobres que não podia pagar, ficavam sem nada”.

Em relação à escolarização da professora rural, a Lei 8.529/46 não exigia uma formação específica apenas a maioridade de 18 anos e a integridade das condições físicas e mentais. No município, a portaria educacional estabelecia que a preferência na nomeação fosse dada às professoras normalistas ou diplomadas em cursos secundários (UBERLÂNDIA, 1951d). No entanto, dado aos números insuficientes de pessoas formadas, nas regiões marginalizadas, como os espaços rurais, legitimava-se a prática de admissão por indicação. Segundo os dados do IBGE (1954), na década de 1950, entre a população mineira com 10 anos ou mais, somente 793.529 pessoas haviam concluído algum grau de escolar: 12,91% havia concluído o ensino de grau médio, 2,05% o grau superior; enquanto a maior parte da população, 85,01% havia concluído somente o ensino primário.

No entanto, segundo a professora E.F.S.M. (2016), as indicações aos cargos de professoras não eram aleatórias. Normalmente o critério de seleção, quando a professora já residia na região rural, era dado pela influência familiar associada aos “bons modos de convivência”, que a indicada ao cargo tivesse na comunidade local. Por isso, o lugar da professora rural era ocupado por pessoas alfabetizadas que, frequentemente, vinham de famílias de “boas referências” ou com grande influência na região.

[...] o professor ele era uma pessoa de convivência boa na sociedade. E ele sempre advinha de famílias boas também, tinha nome né. Às vezes (pausa). Por exemplo, a N. veio de uma família de nome, de tradição, rica, não é?!. No meu caso por exemplo: o meu pai (pausa) ele era uma pessoa assim de pouco estudo e muita leitura, meu pai era um grande leitor, um entendedor muito cívico, religioso. Ele era um profissional que eu acho assim.... que para existir outro igual... vai demorar. Ele era pedreiro e carpinteiro [...] a minha mãe é de uma família tradicional, [...] embora a gente fosse pobre, era família tradicional, ela até era prima primeiro da mulher do L. G. que é dono da Algar. Então era uma família pobre, mas que tinha um aparato dos ricos. (E.F.S.M., 2016, p. 19).

De acordo com as memórias da professora entrevistada E.P.S. (2016), quando o prefeito Renato de Freitas (ARENA, 1967-1970) assumiu a gestão da cidade, no ano de 1967, afirmou em reunião a necessidade desse grupo de profissionais iniciarem um período de estudos, pois só permaneceria na rede de ensino municipal, aquela professora que fosse aprovada no concurso público, o qual deveria ser realizado naquele ano. Assim, E.P.S. (2016, p.4) narra:

[...] quando começou o governo do Renato de Freitas. [...]pra começar ele falou:- Quero que todo mundo estude...porque antes qualquer um

era admitido igual eu te falei. Ele falou:- Eu quero que todo mundo estude. Vocês vão estudar e eu vou dar o concurso. Quem passar bem... Quem não passar amém. Está cortado.

Não obstante, no ano de 1967, não localizamos na documentação consultada informação sobre a realização do concurso público. Todavia, em 1974, o jornal Correio afirma terem sido contratadas quatro mil e seiscentas professoras aprovadas no concurso de 1969, as quais, mesmo aprovadas, permaneceram, trabalhando como contratadas, até aquele ano, no qual seriam enquadradas no Estatuto do Magistério do Estado de Minas Gerais. (PROFESSORAS, 1974, p.01). A documentação não esclarece se as professoras enquadradas restringiam somente às professoras estaduais ou se englobava todas as professoras de Minas Gerais (municipais e estaduais).

O município não tinha, por outro lado, um sistema estrutural de ensino, e a organização escolar bem como a formação das professoras municipais de Uberlândia eram organizadas em conformidade e parceria com o estado. Sendo assim, presumimos que pelo quantitativo de candidatas aprovadas no concurso (4.600 professoras), este tenha ocorrido em todo o estado mineiro e que as professoras em atuação do município de Uberlândia-MG tenham participado de algum tipo de processo seletivo interno no ano de 1967, o qual normatizou suas atuações e as integrou no quadro de professoras nomeadas. Assim, se considerarmos essa hipótese, podemos associar o quantitativo de professoras leigas nomeadas no município de Uberlândia (16 professoras rurais), ano de 1972, como resultado desse processo de nomeação.

Todavia, é importante considerarmos que as lembranças vinculadas a esse “concurso¹⁸” foram mais afloradas por E.P.S. (2016), enquanto para as demais professoras entrevistadas, as lembranças acerca do ingresso na docência indicavam somente a contratação por indicação e convites. Segundo os relatos das outras cinco

¹⁸ Entre os anos de 1936-1946, Ribeiro (2009), ao analisar as campanhas voltadas à alfabetização no município de Uberlândia-MG, localizou nas Atas de Reuniões Escolares menção a admissão por concursos públicos. No entanto, ao confrontar tal documentação com o relato das professoras que entrevistou durante a pesquisa, inferiu a existência de um possível processo seletivo, com caráter bastante excludente, uma vez que para concorrer a vaga, a professora rural deveria ser indicada por uma autoridade política influente. Nos relatos constatou-se também que muitos cargos docentes eram ocupados por professoras vindas de famílias poderosas da região, demonstrando que as trocas de favores existentes eram prioritárias para ocupação dos cargos públicos. O documento municipal, desde o ano de 1951, definia que as nomeações deveriam ser preferencialmente para professoras normalistas, mas era facultativo ao prefeito abrir concurso para preenchimento dos cargos públicos. (UBERLÂNDIA, 1951d). Nos estudos de Lima; Assis (2013), uma das professoras entrevistadas, a qual lecionou na zona rural do município de Uberlândia-MG, afirmou ter ingressado na docência através de uma espécie de concurso público sob a gestão do prefeito Geraldo Ladeira (PR, 1960-1963). De acordo com ela, a notícia foi disseminada no rádio e depois da realização da prova e aprovação, assumiu a regência nas escolas rurais, mesmo não sendo normalista.

professoras, somente após a década de 1980, elas teriam participado de concursos públicos, momento em que duas delas, também transpuseram seus cargos de professoras para o cargo de orientadora escolar e supervisora escolar.

Ao analisarmos as Atas do Legislativo entre os anos de 1950-1970, percebemos que o número de vagas de professoras rurais ociosas e preenchidas eram uma incógnita para a gestão local no ano de 1967. Era sabido que em 1950 haviam sido criados dez cargos de professores (UBERLÂNDIA,1950) e que, em 1963, o vereador Angelino Pavan, denunciava que o número de professoras era maior que o número de vagas; além disso, expunha a situação em que duas professoras foram contratadas no distrito de Miraporanga (município de Uberlândia-MG) mesmo não havendo vagas ociosas. Contudo na mesma discussão, a denúncia foi sanada com a justificativa de que havia a necessidade de abertura de duas novas escolas na região de Miraporanga e também a obrigatoriedade de as empresas com mais de 100 funcionários proporcionarem o acesso à educação com a construção de escolas ou deveria oferecer o transporte para os alunos estudarem em regiões próximas. (UBERLÂNDIA, 1963).

A obrigatoriedade de a empresa garantir o acesso à educação para os filhos dos funcionários era uma norma existente em âmbito nacional e estava sancionada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/61, a qual dava continuidade e ampliava a Lei orgânica do Ensino Primário 8.529/46, em que já era estabelecida a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 7 à 12 anos no ensino primário, sujeitando os pais que infringissem a lei, a penas previstas no Código Penal brasileiro, além de exigir das empresas e dos fazendeiros com número maior de cem funcionários, a oferta do ensino primário e/ou a facilitação do acesso à educação. (BRASIL, 1946).

Algumas escolas e fazendeiros, com acentuados números de funcionários, optaram por construir e ofertar em suas propriedades o ensino primário. Um ensino com caráter dual: público, mas com características privadas, como a experiência docente vivenciada pela professora A.M.D.L. (2016, p.2-3) ao ingressar na docência rural:

Aí a Pinusplan construiu a escola e em Fevereiro de 1978 iniciou a escola mas com o nome de Escola Presidente Costa e Silva. A escola iniciou com treze alunos em uma sala multisseriadas[...]. E eu tive muita sorte porque eu fui trabalhar em uma escola onde o fazendeiro mesmo que se interessou em construir o prédio que tinha uma infraestrutura, onde eles contrataram uma pessoa da fazenda para fazer o lanche para as crianças, eles mantinham esse lanche, inclusive mantinham uniforme para as crianças. Não foi a mesma sorte de outras colegas que trabalhavam em outros locais.

Assim, ao pensarmos nas formas de contratação docente, percebemos que na década de 1950, já havia prerrogativas na legislação escolar estabelecendo a preferência na contratação de professoras normalistas (BRASIL; 1946; UBERLÂNDIA, 1951d). Na década de 1960, o governo federal por meio da Lei 4.024/61 definiu que a formação das professoras para o ensino primário deveria ser realizada em escolas normais no nível ginásial e/ou colegial. Não obstante, a legislação teve baixa aplicabilidade, e pela escassez de professoras habilitadas, a contratação das professoras rurais deu-se propriamente por indicações e convites, e pouco se orientou pelo critério formativo das docentes.

Na década de 1970, em consonância com a Lei 5.692/71, estabeleceram-se as normas para reorganização dos sistemas de ensino brasileiro e, definiu –se a formação mínima das professoras de nível de 1º e 2º Grau. A partir disso, tanto o estado quanto o município criaram planos de ações visando à reforma do ensino de 1º e 2º graus conforme as disposições da lei. No município de Uberlândia, o número de professoras habilitadas era escasso, tornando-se uma das problemáticas centrais do Plano Municipal. Dessa forma, quando não eram encontradas candidatas suficientes ao número de vagas, ao invés da abertura de processo de seleção ou concurso, optava-se pela contratação através de entrevistas, caso fosse comprovado pela candidata a escolarização mínima exigida e a disponibilidade em residir nas zonas rurais. (UBERLÂNDIA, 1972a):

IMAGEM 3 - Critérios municipais para contratação de professoras rurais

Providencias Tomadas :

- Contratação de professores residentes nas escolas ou que nelas aceitassem residir, durante o período letivo. Objetivando maior convívio social, maior entrosamento e portanto maior consciência das necessidades dos alunos rurais, além de observar as possibilidades de utilizar o que a região fornece, valorizando pelo que produz, atendendo assim, a Educação Integral, não se limitando pois, a apenas transmitir conhecimentos das áreas do ensino.

Fonte: Silva, 1972, sem paginação.

Sendo assim, constatamos a existência de três formas de ingresso na carreira docente:

1^a: Indicação/ convite (1950-1966).

O professor rural era convidado ou indicado por outra pessoa influente no município e o caráter de contratação era pessoal, com critérios subjetivos e objetivos.

2^a: Processos formais: provas, processos seletivos e concursos (1967-1980).

Critério objetivo para admissão, realizado através da aplicação de provas visando a nomeação dos profissionais já em atuação. Atestava uma maior equidade ao processo de seleção, uma vez que permitia aos candidatos envolvidos oportunidades objetivamente semelhantes, principalmente com a disposição de materiais de estudos ofertados pelo próprio órgão gestor.

3^a: Caráter de urgência: entrevistas (1971-1976)

Criação de critérios alternativos para contratação como: a exigência da moradia rural e também a formação a nível mínimo de 2º grau (imposto pela lei 5.692/71). No entanto, frente ao escasso número de candidatos, nota-se que a forma de ingresso através de concursos e/ou processos seletivos foi substituída pela seleção de candidatos através de entrevistas, como indicação em nota do jornal: “Os interessados deverão procurar o referido Departamento para uma entrevista, munidos de documentos que comprove a habilitação necessária para o exercício da função.” (PROFESSORAS, 1975, p.01).

No caso das professoras entrevistadas, constatamos que todas foram admitidas por indicações e/ou convite e quando iniciaram a carreira no magistério rural tinham entre 15 anos a 25 anos de idade, tal como se pode verificar no quadro 1 (na página 24). Das seis entrevistadas, quatro já tinham mais de 20 anos de idade quando ingressaram no magistério rural, ingresso consideravelmente tardio se compararmos a idade que muitas pessoas começavam a trabalhar nos anos de 1950-1980. De acordo com Mello, Novais (2002) nas áreas rurais, normalmente o ingresso ao trabalho se dava aos 12 a 14 anos.

Isto posto, o ingresso tardio das professoras entrevistadas, pode ser reflexo do desprestígio da carreira docente e a representação depreciativa da professora rural, discussão que exploraremos no capítulo 3. Constatou-se, ainda, que o ingresso na carreira docente poucas vezes era fruto de um desejo profissional, mas sim à oportunidade de uma profissão. Nos relatos das seis professoras entrevistadas verificamos que cinco afirmaram que não almejavam ser professoras nas escolas rurais, mas que vários acontecimentos influíram para que o ingresso no magistério ocorresse de alguma forma. Dessas profissionais, somente uma idealizava ser professora, enquanto as outras cinco tornaram-

se professoras pelo acaso. Isto é, não havia um interesse inicial pelo magistério, mas por indicação, por um convite e uma série de motivos particulares, elas acabaram optando por ingressar na profissão docente.

No caso de E.P.S. (2016, p. 2) não havia um desejo inicial em ser professora, sua vontade era ser enfermeira, havia até iniciado um trabalho em um hospital da cidade, mas aceitou os conselhos de alguém não informado e decidiu pela docência:

Em 1966 [...] nem lembro como começou(pausa) quem me deu essa ideia. Alguém me deu essa ideia, achava que ficava bem pra mim. Eu que pensava que ia ser uma outra coisa muito diferente...resolvi ir nessa ideia de dar aula... Porque o meu intuito naquela época era ser enfermeira, meu primeiro emprego foi no Hospital Santa Catarina. Então eu estava com os planos de fazer o curso de enfermagem e ser enfermeira. Depois alguém pôs na minha cabeça, não lembro direito como que foi... eu fui ser professora.

No caso da professora A.M.D.L., o convite de lecionar na escola rural foi realizado pela empresa na qual seu marido trabalhava, mesmo já sendo normalista nunca havia pensado em lecionar. Para a professora E.F.S.M. (2016), costureira nesse período, o ingresso na docência também foi uma eventualidade, uma pequena substituição, mas logo depois despertou nela o grande interesse de continuar a atuar como professora e por isso decidiu voltar a estudar, tal como comentaremos no próximo tópico:

Foi por uma eventualidade, porque teve as férias do meio do ano e lá tinha duas professoras, elas trabalhavam de manhã e à tarde, cada uma com uma turma. De manhã elas trabalhavam o que era pré, no tempo de pré-escolar, primeiro ano... a denominação era diferente das séries... e a tarde elas trabalharam com quarto ano. Aí uma das professoras, inclusive essa do terceiro e quarto ano, ela foi dar assistência ao marido dela, ele era caminhoneiro e teve um acidente longe e ela teve que ficar com ele lá. Aí a dona N. convidou, perguntou se eu poderia auxiliar. (E.F.S.M., 2016, p. 3).

Para a ex-professora M.A.R.C. o ingresso na docência aconteceu através do convite de uma amiga professora, e mesmo tendo apenas 15 anos de idade ela decidiu mudar-se e morar na zona rural em busca de uma possibilidade de trabalho e profissão. Afirma que sua experiência inicial foi penosa (morar em casa de aluno, baixa escolaridade, imaturidade, inexperiência, distanciamento familiar). Foi preciso aprender a socializar e a conviver com hábitos e costumes diferentes daqueles aos quais estava habituada e a lidar com situações que lhe exigiram muito equilíbrio emocional.

A primeira foi traumatizante. Porque além de não conhecer o pessoal para onde eu fui, é uma escola muito isolada, o pessoal não foi tão receptível, até que os pais dos alunos não, mas o pessoal mesmo que a gente trabalhava diretamente com eles lá, que morava na casa e tudo, eles acolheram a gente na casa e tudo... mas eu não fui tão bem acolhida, quanto eu fui na próxima... Não sei se era porque a gente já chegou assim, receosa, ia morar longe da família, não sabia nem que dia ia voltar a ver a mãe, os irmãos, então a gente já chegou assim. E quando eu fui pra lá, parece que eles gostavam muito da outra, da professora anterior, não queria que ela saísse, então eu cheguei lá como se eu tivesse ido ocupar o lugar dela... (M.A.R.C., 2017, p. 8).

No caso de E.P.S. (2016, p. 9), ir morar na casa de aluno também foi difícil, principalmente, no início de carreira:

[...] nessa primeira casa que eu fiquei, eu não sabia nem o que eu podia conversar ali, porque a primeira vez que eu puxei, falei uma coisa lá. Só pra puxar prosa, puxar amizade com ela, eu perguntei assim:- A senhora segue aquela novela tal, naquele tempo o povo gostava ouvia novela era no rádio, não tinha televisão em Uberlândia ainda... eu fui perguntar pra ela pra puxar prosa, aquela coisa. Aí ela virou com a cara bem ruim pra mim, mas bem ruim mesmo e falou de arranco assim:- Não eu não vejo essas coisas. Ai eu pensei:- Sagrado coração! Jesus poderoso, o que eu falei?! Eu não sabia porque ela ficou tão brava daquele jeito. Depois mais pra frente, eu fui tomando conhecimento com o povo, eu fiquei sabendo, mulher que escutava novela, era essas mulheres vagabundas, que não trabalha, que não cuida da casa, não cuida do marido, não cuida dos filhos, não cuida de ninguém e fica só por conta de escutar rádio.

Diferente das demais professoras, N.F.B. (2016) foi a única das entrevistadas que sempre disse ser encantada com a escola, desde o tempo em que era aluna, preparando-se ao longo da sua formação primária, de maneira pragmática, para um dia exercer a carreira docente. Uma preparação gradual, incitada pelo entusiasmo de um professor, que também era seu tio:

Olha! Foi assim, eu fui ficando muito entusiasmada com a escola, com o ensino desde menina. Eu estudava e meu professor era meu tio. Então ele falava: quando você crescer você vai ser professora, para você ficar no meu lugar. Está certo! Fui tendo umas práticas com ele, depois passados uns [pausa]... uns 10 anos, aí que uma parente, minha prima, ela trabalhava em Martinésia e não tinha professor, inclusive em Martinésia, aí ela pediu que eu fosse. Aí eu falei:-Não, eu preciso ter prática, terminar de estudar, ter uma pessoa assim, acompanhando meu trabalho! Aí foi o que ela fez, foi acompanhando. (N.F.B., 2016, p.2).

Isto posto, constatamos que no município de Uberlândia, o ingresso na docência rural acontecia, por vezes ao acaso, representando uma oportunidade profissional. Tal

qual as professoras do município de Pelotas-RS, as quais também não planejaram tornarem-se professoras. A maioria delas ingressaram no magistério rural, entre as décadas de 1960 a 1980 por ser uma atividade remunerada possibilitando-lhes independência financeira, outras optaram pela carreira por vontade de familiares e também pelo reconhecimento social e cultural da profissão. Segundo Manke (2006, p.118), “a oportunidade que as fez ‘professoras’”. No Piauí, na década de 1970, ainda havia muitas pessoas analfabetas e aqueles que sabiam ler, escrever e contar, eram contratadas e/ou admitidas como professoras primárias. A política de apadrinhamento, clientelismo e demais ações de favorecimento ocasionaram uma série de problemas no sistema educacional, uma vez que muitos ingressos deram-se pelo convite de autoridades locais, de fazendeiros e políticos criando um laço de dependência e submissão. (GONÇALVES, 2015).

Sendo assim, podemos afirmar que a prática de indicação era comum em várias localidades brasileiras, mas ao analisarmos essa admissão, havia uma diferença no ingresso da professora que vinha da cidade para a zona rural e morava na casa de alunos ou cômodos alugados, daquela professora que já havia sido criada e educada na zona rural. Para as professoras vindas da cidade, o rural significava um (re)começar, era sair da zona estável culturalmente construída e imergir em uma nova forma de pensar a realidade, de interagir com o meio. Esse processo, algumas vezes, provocava choque com os hábitos estabelecidos pela cultura do urbano. Diferentemente das professoras que moravam na região e assumiam a posição de educadora, nas quais a cultura que circulava no meio rural já estava imbricada no seu modo de ser e pensar, sendo a profissionalização apenas uma elevação do seu status pessoal. No entanto, tanto as professoras vindas da cidade, quanto as professoras residentes no campo, ocupavam um lugar de fronteira, com reconhecimento híbrido: desvalorizadas pelo sistema público e com a imagem positivada pelas comunidades rurais, não eram nem proprietárias rurais, nem trabalhadoras do campo, um grupo que sempre ficou numa relação intermediária; nem pertenciam aos “grupos fortes”, nem permaneciam nos “grupos fracos”, mas estavam permeadas pelos dois: tinham o status que lhes dava o “poder” do conhecimento, mas fragilizavam-se submetidas aos interesses dos proprietários rurais.

2.3. Formação docente: processos identitários

O que é a formação? Palavra que se buscarmos o sentido na sua própria grafia nos revela um verbo e um substantivo formar + ação, a ação estabelecida em uma dita forma, planejamento, constituição. Mas até que ponto os cursos e a formação influenciaram a prática pedagógica dos professores rurais? Como esses profissionais, algumas sem formação e em condições precárias, alfabetizaram grande parte da população rural? O que de fato significou a formação em nível de 2º Grau para as professoras rurais no município de Uberlândia advinda pela obrigatoriedade da lei 5.692/71?

Dessa forma, corroborando os postulados de Nóvoa (2000), acreditamos que a formação docente não está garantida na sistematização dos cursos de formação, mas, dado ao processo inconcluso que a permeia, podemos dizer que está diretamente ligada ao sujeito em suas dimensões pessoais e profissionais, na formação da identidade profissional. Uma vez que a identidade profissional não é:

[...] um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Sendo assim, mesmo que a formação didático-pedagógica estabeleça um conhecimento culturalmente produzido, a apropriação desse saber, a sua aplicabilidade somente será dimensionada dentro das diversas situações enfrentadas na sala de aula, que vão permitindo ao docente sentir-se e constituir-se enquanto professor. É aquilo salientado por Moita (2000, p. 116):

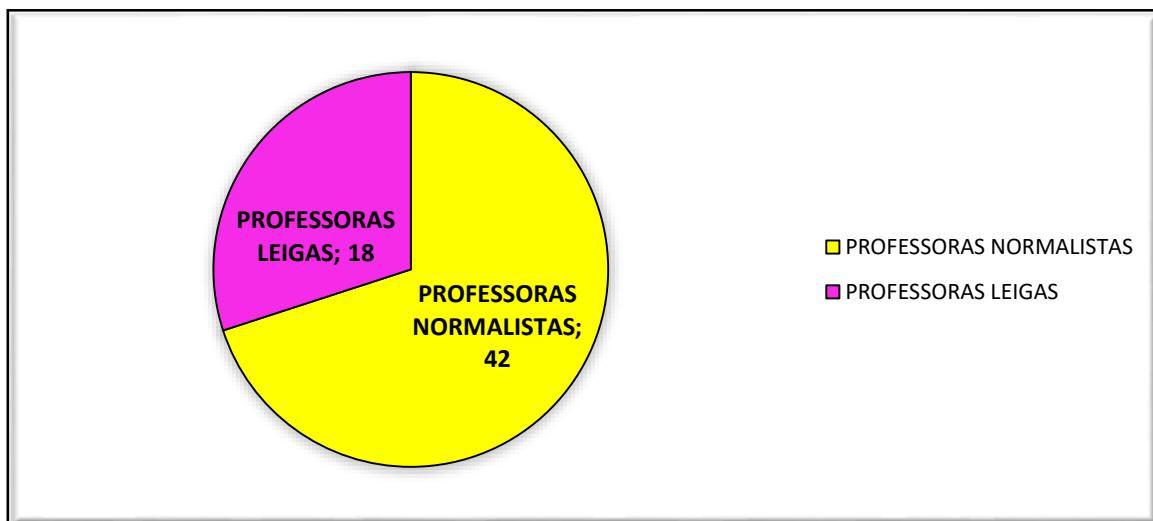
É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto.

A partir dessa noção de formação docente, construída também na relação do conhecimento com o cotidiano, na formação inconclusa do sujeito e aprimorada, lapidada no fazer diário, que vemos a necessidade de entendermos através das memórias das professoras das escolas rurais que atuaram no município de Uberlândia, entre os anos de

1950-1980 (em um momento no qual a formação desses professores era apontada nos documentos governamentais, nos jornais, nos documentos municipais e nos discursos das elites como um dos desafios para um ensino de qualidade) como a Lei 5.692/71, influiu ou não, na concepção de educação e na prática docente.

Assim, ao buscarmos identificar a formação das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia, percebemos que até o ano de 1971 havia oficialmente contabilizado pela prefeitura um total de 58 professoras rurais, das quais 34 eram leigas e 24 normalistas. Em 1972, o documento apresenta um total de 62 professoras rurais, das quais foram localizadas 60 professoras com dados discriminados. Dentre as 60 professoras rurais, constatamos que 70% eram normalistas¹⁹ e apenas 30% eram leigas, tal como podemos verificar no gráfico abaixo. (UBERLÂNDIA, 1972a).

GRÁFICO 3- Formação das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG (1972)



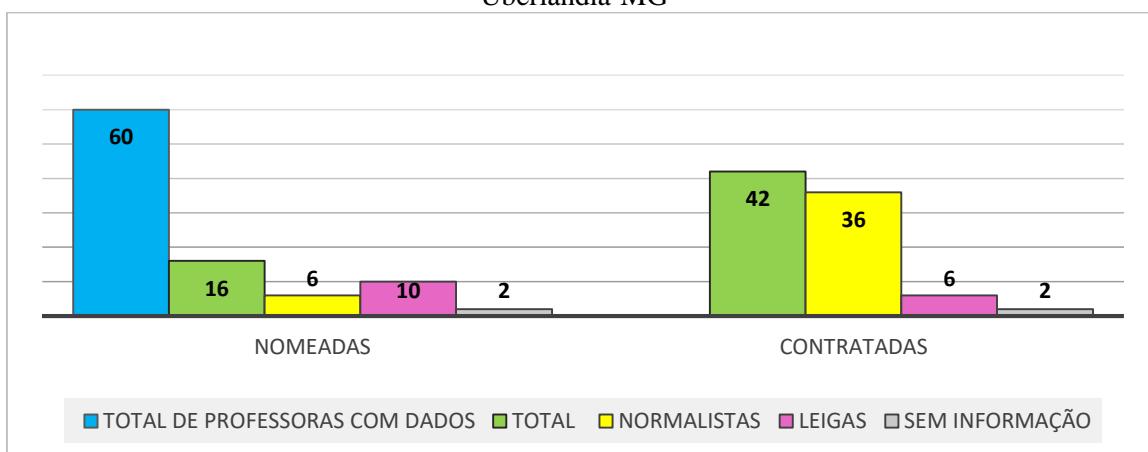
Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados Uberlândia (1972a).

Dessas profissionais, ao correlacionarmos a formação com as características e ao tipo de vínculo empregatício (contratada e nomeada)²⁰ percebemos que, em 1972, 62% das nomeadas eram leigas e 86 % das contratadas eram normalistas. Tal como podemos observar no quadro abaixo:

¹⁹ De acordo com as professoras E.F.M.S. (2016) e T.F.B. (2016) nesse período eram ofertados em escolas no município os “cursos de Madureza” possibilitando a conclusão do ensino fundamental de forma rápida. O curso era realizado à distância e somente as aplicações de provas e testes eram presenciais.

²⁰ Entende-se por professoras contratadas todas aquelas que ingressaram na docência com vínculo de trabalho temporário, enquanto que as professoras nomeadas eram aquelas efetivadas pelo município e assumiam a estabilidade vinculada ao funcionalismo público.

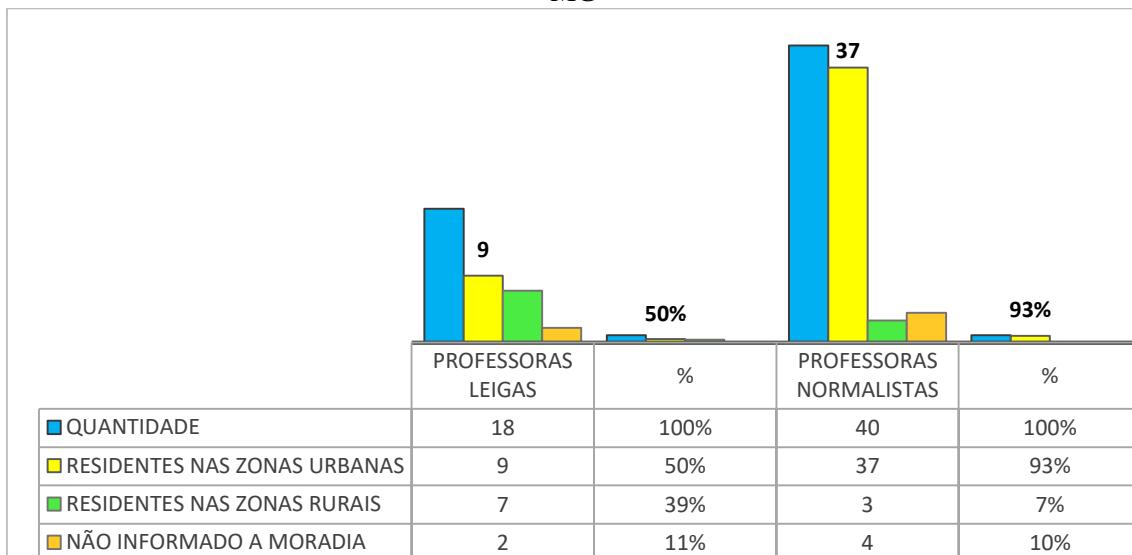
GRÁFICO 4- Vínculo empregatício e formação das professoras rurais em Uberlândia-MG



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados presentes Uberlândia (1972a).

Além disso, ao relacionarmos esses dois dados à moradia docente, percebemos que dentre aquelas residentes nas fazendas, 39% eram leigas e apenas 7% normalistas.

GRÁFICO 5- Moradia e formação das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados presentes Uberlândia (1972a).

Das 40 professoras rurais normalistas, a maior parte delas, 37 docentes (93%) moravam na cidade e vinham ao campo lecionar e somente 3 dessas profissionais (7%) moravam nas zonas rurais. Das 18 professoras leigas informadas na documentação, 9 tinham seus endereços registrados nas zonas urbanas (50%), mas segundo os relatos das entrevistadas eram essas docentes, sem formação acadêmica, que permaneciam no campo durante a semana escolar. Posteriormente, na década de 1970, muitas delas, dado ao

incentivo salarial, transferiam suas moradias completamente para o campo, conforme discutiremos no subtópico 2.4.2.

A partir disso podemos afirmar que, na década de 1970, no município de Uberlândia, o quadro funcional das professoras rurais era formado 59% por profissionais contratados, numa condição de falsa estabilidade. Das 16 professoras nomeadas, que apareciam na condição de relativa estabilidade, 62% eram leigas. Assim, mesmo que num breve comparativo possa parecer que o quadro de professoras fosse composto por 64% professoras normalistas em 1972, esse grupo de profissionais era rotativo. Sendo assim, se considerarmos o quadro efetivo de professoras rurais, veremos que 62% das professoras nomeadas permaneciam sem formação adequada mesmo com a obrigatoriedade imposta pela lei 5692/71. Todavia, as profissionais sem formação condizente para com a exigência do cargo de professora normalista tinham um prazo de 5 anos, a partir da entrada em vigência da lei, para cumprimento da normativa. Isto é, em um prazo de cinco anos teriam de retornar às salas de aulas e se formarem no magistério²¹. A partir de então seriam devidamente enquadradas nos novos níveis de docente, conforme fossem concluindo os cursos/ formação. (PROFESSORAS, 1974).

Não obstante, diferente do município de Uberlândia-MG, em que na década de 1970 havia um total de 70% das professoras rurais normalistas (ainda que em permanência instável), os municípios de Piauí, Rio Grande do Sul e Mato Grosso tinham um quadro docente composto pela maior parte de professores leigos. No Piauí, em 1972, havia 10.446 professores leigos no estado e somente 2.582 professores com habilitação mínima. Além disso, como muitas ingressaram sob o caráter de contrato e por indicação, a estabilidade era fragilizada, estando submetidas ao jogo de interesses políticos. A mudança dos grupos políticos no poder sujeitava-as a possível perda do cargo, salvo aquelas que tinham entre os seus conhecidos pessoas ilustres ou influentes na região. (GONÇALVES, 2015). Em Mato Grosso, no ano de 1963, 60% dos professores primários não tinham formação adequada. (FURTADO; MOREIRA; 2015), tal como no Rio

²¹ Novoa (1992) afirma que a década de 1970 foi caracterizada pela busca da formação dos professores dada a fundamentação na Teoria do Capital Humano, período em que o autor identifica um aumento no professorado português. De acordo com Saviani (2009) em decorrência da lei 5692/71 desaparecem as Escolas Normais e exige-se a Habilitação específica do magistério de 1º Grau, a qual foi organizada em: uma com duração de três anos que habilitava lecionar até a 4^a série e outra com duração de quatro anos, habilitando até o 6^a série do 1º Grau. “Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino” (SAVIANI, 2009, p.147).

Grande do Sul, onde Vighi (2008) afirma que na década de 1980, o estado ocupava o segundo lugar no ranking de manutenção de professores leigos, pois 26,9% dos professores eram leigos, os quais não estavam enquadrados em planos de cargos e salários docentes. Além disso, a autora ressalta que 70% dos professores leigos brasileiros, na década de 1980, estavam nas zonas rurais, realidade essa que, segundo Carvalho (2016), assemelha-se nas regiões praianas do estado do Ceará.

Por outro lado, é importante salientar que na década de 1950, a formação dos professores das escolas rurais em Uberlândia, era diferente daquela apresentada no ano de 1972. De acordo com o jornal local, as professoras, mesmo comprometidas com a função, tinham baixa escolaridade, normalmente eram admitidas somente com a 3^a ou 4^a séries do antigo ensino primário, o que consequentemente na fala dos dirigentes locais dificultava a devida competência para atuar em salas multisseriadas.

Os professores, infelizmente, apezar de na maioria das vezes, esforçados e mesmo dispostos ao sacrifício, não tem na sua totalidade a competência necessária, visto que são obrigados a lecionarem simultaneamente conhecimentos referentes aos 4 anos do curso primário (FREITAS, 1955).

No entanto, o jornal também salientava que as precariedades, as faltas e as mazelas do ensino rural não eram somente os resultados advindos da baixa escolarização docente, mas frequentemente estavam associadas também ao jogo de interesse dos grupos políticos:

Vou contar uma que contaram. Vou contar, não para escarnecer da mestra humilde e até heróica, mas para mostrar que, muito mais do que ela, merece ser escarnecido o chefe político que a nomeia e protege. O chefe político, em regra é que é o responsável pela má escola ou pela ausência total de escola. [...] Eu, por mim, somente digo. - Ruim com ela, pior sem ela.... Porque, enfim, se não fosse a professora de poucas letras, às vezes tão dedicada, os milhões de que acima se fala seriam apenas sete, mas oito, nove ou dez, senão mais ainda. (ALENCAR, 1959).

Logo, o abandono do ensino rural pelas políticas públicas fez com que entre os anos de 1950-1960 não houvesse orientações pedagógicas, nem mesmo planejamentos sistematizados de cursos de formação para as professoras rurais em serviço no município Uberlândia-MG. Com isso, os modos de fazer e de ensinar das professoras rurais foram construídos a partir de apropriações que as próprias profissionais fizeram da escola

enquanto eram alunas, bem como de suas próprias pesquisas e planejamentos. (LIMA; ASSIS, 2013). Somente na metade da década de 1960, em conformidade com as orientações da LDB 4.024/61 instituiu os cargos dos especialistas no município e com isso as professoras das escolas rurais passaram a receber minimamente as orientações/visitas pedagógicas, bem como a participar de cursos de formação didático-pedagógica nos períodos de férias.

Por outro lado, é importante salientar que desde o ano de 1952, muitas regiões brasileiras tinham ações de formação docente vinculadas ao programa desenvolvido pela Campanha Nacional do Ensino Rural (CNER), subordinada ao gabinete do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e impulsionada pelo governo federal em busca de uma educação voltada ao homem rural. O programa foi subdividido em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamentos, Missões Rurais e Divulgação, no qual o setor denominado “Missões Rurais”, composto por médicos, enfermeiros e técnicos que visitavam as áreas rurais a fim de estimular a criação e participação em clubes agrícolas, centros de enfermagens, cursos de educação social, centros de reunião pedagógica, associação de pais e mestres, clubes femininos, centros sociais rurais de comunidades e semanas de estudos. Criaram centros comunitários e de treinamentos de jovens locais, além de estabelecer líderes locais, comumente assumidos pelo professor e também momentos de estudo para melhores técnicas de cultivo e pecuária. No entanto, mesmo com ações iniciais nas regiões do Rio Grande do Sul, Paraná, Sul de Minas e Rio de Janeiro, as ações voltadas principalmente para as temáticas de higiene, saúde e alimentação, realizadas pelas “Missões Rurais”, foram isoladas ao longo do país, mesmo tendo elas contribuído e formado um total de 472 professores. As práticas realizadas pelos missionários eram frequentemente conflitantes com os costumes das comunidades rurais e por isso eram também constantemente boicotadas pelos campesinos. (BARREIRO, 2010).

Na região de Uberlândia-MG, as “Missões Rurais” eram vistas pelas elites locais como ações governamentais onerosas aos cofres públicos, e embora dentro do seu programa houvesse o planejamento da formação de docentes e/ou líderes rurais, essas ações não tiveram abertura para se instalar no município. Na impressa, as ações desenvolvidas pelos missionários eram atribuídas como funções dos políticos brasileiros, os quais nada faziam pela população brasileira.

Na verdade, faz se preciso que “missões rurais” se abalem pelos sertões afora, fazendo gastos enormes, arrostando dificuldades de viagens, para que o governo seja informado das necessidades de seu povo?

Que papel representam na Câmara e no Senado os nossos nobres deputados e Senadores – que tanto custam ao povo brasileiro?

Parece-nos que é um papel inteiramente negativo: representantes do povo e dos Estados que se ausentam das sessões, que não conhecem as necessidades do Brasil e dos brasileiros, que não estudam e não resolvem, que não procuram prestar assistência sendo a si mesmos em aumento de subsídios e giros eleitorais. [...] “missões Rurais”, apenas para estudar in loco e fazer o levantamento das necessidades das populações rurais só podem trazer dois proveitos: elogios à ação do governo que nada traz de realizações e matéria para a imprensa. [...] . As de agora, as realizações das “Missões Rurais” não passam de promessas bem encenadas. (AS MISSÕES, 1950, não paginado).

Em recusa à instalação do programa, a formação realizada com os 472 professores rurais dentro do programa da CNER até o ano de 1960 não abrangeu as professoras rurais do município de Uberlândia. No entanto, mesmo não inclusas na abrangência do programa, os professores rurais do estado mineiro, numa parceria entre a Secretaria de Educação e as prefeituras do interior, deveriam ter participado de um curso de formação para os professores rurais com temáticas semelhantes aquelas desenvolvidas pela CNER:

BELO HORIZONTE (N.I) – A Secretaria da Educação, em cooperação com as Prefeituras do Interior, vai instalar em Janeiro vindouro um curso para professores rurais, em cada uma das comunas mineiras. O curso constará de ciências naturais e higiene, instrução moral e cívica e noções de economia doméstica e de trabalhos manuais. (CURSO, 1950, p.3).

Por outro lado, mesmo percebendo semelhança entre as temáticas abordadas no curso com aquelas desenvolvidas pelas “Missões Rurais” ao longo do país, não localizamos registros da implementação dessa formação supracitada às professoras no município de Uberlândia na década de 1950. (UBERLÂNDIA, 1950-1963; CORREIO 1950-1980; O REPORTER, 1950-1963). A partir disso, inferimos que mesmo tendo sido divulgada a possível instalação do curso de formação às professoras rurais no ano de 1950, pouco de fato tenha sido efetivamente realizado em prol da formação dessas profissionais. Ao analisarmos as publicações na imprensa local (CORREIO, 1950-1980; O REPÓRTER, 1950-1963), bem como os estudos de Lima; Assis (2013), podemos afirmar que entre os anos de 1950-1960 não houve registro algum de formação docente no município. O trabalho desempenhado pelas professoras rurais foi realizado em

isolamento e abandono dos poderes públicos, até a década de 1960, quando ocorreu a contratação das orientadoras pedagógicas, regulamentada pela LDB 4.024/61 e legitimada por um discurso tecnicista, que defendia uma organização hierarquizada, burocrática e fragmentada.

No ano de 1954, o vereador Renato de Freitas (ARENA), ao publicar no jornal sobre o ensino rural, salientava a necessidade de formar o professor leigo, propondo que os custos dessa formação fossem compensados pelos poderes públicos (FREITAS, 1955). No ano de 1956, de acordo com as Atas do Legislativo, a vereadora Maria Dirce Ribeiro apresentou um relatório propondo a melhoria do ensino municipal, bem como a formação de uma Comissão composta por dois representantes da Câmara para visitar a Fazenda do Rosário em Ibirité-MG, a qual desde 1947 tinha instalado em suas propriedades curso de formação para professores rurais, entre eles o magistério primário. Nessa discussão acerca da visita à Fazenda do Rosário, a vereadora também reconhecia a necessidade de firmar uma parceria junto ao governo estadual para nomeação das orientadoras rurais, as quais seriam responsáveis pela orientação e acompanhamento das escolas rurais. Além disso, exaltava os benefícios de cursos de férias que proporcionariam a formação docente sem o prejuízo ao calendário escolar. (UBERLÂNDIA, 1956c).

No fim desse referido ano, 1954, foi nomeada a orientadora regional do ensino Elza Cremilda, em uma parceria firmada entre o estado e o município. (UBERLÂNDIA, 1956b, p. 71-73; UBERLÂNDIA, 1956c, p. 96, 96v; UBERLÂNDIA, 1956e, p. 1). No entanto, mesmo com a contratação da orientadora regional do ensino, não localizamos as ações desempenhadas e/ou as melhorias advindas para a formação das professoras rurais no município, até mesmo porque os cursos de férias foram iniciados somente após a década de 1960 no município de Uberlândia-MG. (UBERLÂNDIA, 1950-1966; LIMA; ASSIS, 2013).

Embora nesse município ainda não estivesse sendo ofertada a formação em serviço para seu professorado rural, no estado mineiro, na Fazenda do Rosário, localizada em Ibirité, havia já em 1950 o curso “Normal Regional para formação de professoras rurais”, integrado à Secretaria Estadual de Educação, sob a coordenação do Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, dirigido pela psicóloga Helena Antipoff. Os cursos de formação docente ali ofertados eram: 1) Curso Intensivo de Férias ou de Suficiência, realizados nas sedes dos municípios a cada ano, com duração de um mês; 2) Cursos Regionais de Treinamento, realizados por quatro meses em regime de internato, destinados a ensinar metodologias de ensino das disciplinas do ensino primário; 3) Curso

de Aperfeiçoamento destinado a professores já normalistas; diferenciando-se do curso de treinamento pelo aprofundamento e intensidade das atividades práticas, com duração de três meses, em regime de internato, realizado somente na Fazenda do Rosário. Os objetivos de tais cursos eram aperfeiçoar os conhecimentos, além de aprimorar as técnicas agrícolas. Ao final, os concluintes obtinham os certificados que lhes proporcionariam progredir na carreira conforme previam os planos de cargos e carreiras de professores, o que consequentemente resultava em um aumento de salário. Todavia com a promulgação da Lei 5.692/71 finalizaram os cursos de formação das professoras rurais e a escola passou a ministrar exclusivamente o curso de magistério. (ANDRADE, 2006).

Sendo assim podemos afirmar que até metade da década de 1960 as professoras rurais em Uberlândia-MG atuaram nas áreas rurais somente com a formação inicial, comumente limitada aos rudimentos do ensino primário (3^a ou 4^a série primária), sendo raras aquelas docentes que tinham o grau de magistério. Mesmo assim, o poder público local, ciente da baixa escolarização do professorado rural, conferia às visitas do inspetor escolar bem como da banca examinadora nas escolas rurais o caráter prioritariamente avaliativo: fosse dos conhecimentos dos alunos, promovendo-os ou não as séries subsequentes; fosse do trabalho docente no que dizia respeito à organização da escrituração escolar, do ambiente escolar e do conteúdo escolar, bem como do número de alunos aprovados e reprovados. Em 1961, em concomitância as orientações da LDB 4.024/61, a qual instituía os cargos de especialista da educação (administrador, supervisor, orientador, inspetor), iniciou no município as contratações de tais especialistas, os quais passaram a acompanhar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas rurais e, junto a equipe da Delegacia de Ensino, organizar os primeiros cursos voltados à formação da professora em atuação. Diferentemente das regiões que permaneceram contratando professoras leigas na década de 1970, em contratação ao disposto pela Lei 5.692/71, em Uberlândia era notável a movimentação da gestão em organizar-se em conformidade com as orientações nacionais.

Em busca de introduzir a formação como critério de admissão, na década de 1970, houve várias ações governamentais com vistas à formação das professoras em atuação, e como o número de pessoas habilitadas era insuficiente, eram frequentes as notas nos jornais da cidade noticiando o número de vagas ociosas no magistério rural. De 1973 a 1975 encontramos publicações no jornal local relatando a existência de vagas ociosas de professoras rurais, bem como, a notificação da exigência mínima para o preenchimento do cargo, a formação de normalista, e a disponibilidade em residir nas

áreas rurais. A primeira publicação aconteceu em março de 1973, depois em setembro do mesmo ano; em seguida em março de 1974, em julho de 1974, em julho e agosto de 1975; demonstrando que além da falta de candidatos habilitados aos cargos, era restrita a disposição em morar no campo. (PROFESSORAS, 1973, p.1; UMA, 1973, p. 1; FALTANDO, 1974, p.1; MUNICÍPIO, 1974, p. 2; AULAS, 1975, p. 3; PROFESSORAS, 1975, p. 1; MUNICÍPIO, 1975, p. 1).

2.3.1 Formação Inicial

Entre os anos de 1950-1966, as professoras em Uberlândia caracterizavam-se por ser um grupo considerável de professoras sem formação didático-pedagógica, sendo raras aquelas que detinham o grau escolar de magistério. Normalmente as docentes atuantes no meio rural iniciavam suas atividades com baixa escolarização, 3^a ou a 4^a séries do antigo ensino primário.

De acordo com as reminiscências de E.P.S. (2016), a qual iniciou o magistério no ano de 1966, tendo somente a 4^a série primária, não houve nesse ano nenhum tipo de orientação sobre ações pedagógicas ou didáticas às professoras rurais. Além disso, ela afirma que havia permanecido um longo período longe do ambiente escolar, o que resultava no seu desconhecimento do que ensinar e como ensinar. Sem orientação pedagógica, foi necessário criar alternativas para entender o que ensinar em uma sala multisseriada²². Assim, a tática de ensino por ela encontrada foi copiar o currículo da escola urbana, no entanto, dado ao currículo desconexo com a realidade dos alunos, não obteve o resultado desejado, mas sim, o sentimento de frustração e de fracasso no seu primeiro ano de atuação:

[...] eu vim de Araxá- MG e terminei o primário aqui em Uberlândia, lá no Coronel Carneiro e depois passei muitos anos sem estudar, porque naquele tempo, os pobres não usavam estudar. Quem levava os filhos até a quarta, já era o máximo. Então eu fiquei sem estudar até quando eu comecei a lecionar. [...] Olha! Não tinha recurso pra nada, não tinha orientação nenhuma, porque nessa época, como eu te falei, eu tinha feito somente o quarto ano primário e eles admitiam pessoas nesse nível para trabalhar, para dar aula. [...] Eu não sabia nem o que era programa de ensino. Então eu fui com a cara e a coragem. Aí pra mim dar aula, para mim não ficar tão perdida [...] quando eu chegava aqui eu passava o dia inteirinho, copiando os cadernos dos meninos da cidade para mim

²² Apesar da multiserialização ser uma das dificuldades do ensino rural, pouco foi evidenciado pelas professoras rurais entrevistadas, como uma centralidade nos desafios de atuação docente.

ter uma noção o que eu iria passar para aqueles meninos. Porque eu não fui orientada pra nada. Não existia orientação. Então no primeiro ano, não fiz sucesso porque foi desse jeito. (E.P.S., 2016, p. 2-3).

Logo, a primeira experiência docente de E.P.S. (2016) foi rememorada pelo sentimento de frustração, o peso de não conseguir desempenhar o trabalho para o qual havia sido encarregada. Por outro lado, ao lembrar do passado, estando agora no presente, conseguiu retomar esse sentimento entendendo o seu lugar social e histórico: as limitações conduzidas em ações isoladas:

Eu tinha vontade, mas eu não sabia. Como eu te falei, eu procurava no cadernos dos meninos o quê que dava na primeira, o que dava na segunda, na terceira, na quarta, era assim que eu fazia. Mas por mais que eu esforçasse, eu sozinha, sem luz nenhuma, não tinha condição. [...] Não tinha condição. Eu dei tudo de mim na escola, mas era nessas condições que eu estou te falando. Nunca foi um... ninguém da Secretaria de Educação, nunca foi uma pessoa lá perguntar uma coisa: Como está essa escola? Como que é isso? Como é aquilo? Como é aquilo outro? Fiquei um ano lá. Não foi ninguém! Então você estava completamente desorientado. (E.P.S., 2016, p. 3).

Não havia orientações pedagógicas às docentes do campo e elas não sabiam o programa de ensino a ser ministrado em cada disciplina, mesmo já havendo desde o ano de 1946, um currículo do ensino primário instituído nacionalmente pela Reforma do Ensino Primário, Lei 8529/46. A fala de E.P.S. (2016) demonstra que os modos de ensino, a postura docente, as metodologias de trabalho eram vertentes secundárias para os gestores públicos em Uberlândia entre os anos de 1950-1970. Entender como a professora se portava dentro da sala de aula, a prática pedagógica, os métodos de ensino e as dificuldades enfrentadas eram questões marginais, desde que os resultados anuais fossem satisfatórios. A professora E.P.S. (2016) afirma que a falta da formação associada à negligencia pública resultou no seu fracasso enquanto professora naquele ano. Não ter recebido visita alguma ou contato dos poderes públicos locais demonstrava o isolamento da professora rural. Inventividade era a tática de que dispunham as docentes do campo: umas optavam por copiar os conteúdos ensinados nas escolas urbanas; outras optavam por comprar manuais, livros e/ou cartilhas: “Uai a gente tinha aquela experiência, a gente comprava uns bons livros, para gente ir repassando para os alunos, do mesmo jeito da escola da prefeitura [...].” (T.F.B.p.3). Sem os saberes da profissão, muitas revisitavam as representações do ser professora, retomando as ações das professoras que tiveram

enquanto eram alunas e a partir das suas apropriações iam construindo também suas práticas inventivas.

Para Tardif (2014), as representações da escola e do magistério são e foram cultural e historicamente legitimadas. Segundo o autor, embora não haja uma formação de fato, todos nós temos apropriado em nossas representações: uma imagem secular de escola e uma imagem de professora. Todavia, atrelado a essas construções individuais, concomitantemente existem apropriações coletivas dessas imagens: no século XVIII, enfoca-se a imagem eclesiástica da escola e dos mestres, vinculada à obediência e à disciplina, a qual foi sendo deslocada no século XIX, com a profissionalização do magistério, para a imagem da obediência e o vínculo escola com o Estado. No entanto, para Vilella (2016), as transformações educacionais não se limitaram somente às representações da professora e do magistério, mas também alteraram os modos com que culturalmente elegíamos os legítimos saberes desses docentes. Segundo a autora, a partir do século XIX, quando se intensificou a busca pela profissionalização do magistério, associada à formação das professoras em escolas normais e institutos de ensino, concomitantemente ao saber prático, aquele construído pelos mestres-escolas (professores sem formação), foi sendo desprestigiado e cedendo lugar aos saberes disciplinares. Com isso, o mestre-escola foi sendo gradualmente substituído pelo professor do ensino primário.

A obrigatoriedade da formação docente instituída pela Lei 5.692/71 estimulou os municípios a criarem estratégias para formar as docentes rurais. Por outro lado, percebemos que embora haja escolas normais e cursos de formação ao longo do país (presenciais e a distância), ainda hoje as populações das regiões mais pobres ou isoladas permanecem sendo alfabetizadas por professoras leigas²³.

Para Veiga (2007) e Villela (2016), a expansão da escola primária aos grupos populares e a busca pela alfabetização da população brasileira demonstraram a deficiências do Estado em atender as demandas educacionais básicas, inclusive no número de prédios escolares e vagas primárias. Sendo assim, para atender a um número maior de pessoas, os municípios e estados, dado a escassez de pessoas habilitadas, aceitaram e legitimaram a ação de professoras com baixa escolarização, frequentemente

²³ Ainda hoje a formação das professoras é deficitária, e a legislação mesmo que tenha impulsionado ações formativas, não conseguiu ser implementada em sua totalidade. Em 2004, o INEP apontava no Brasil, a existência de 8,3 % dos professores rurais atuando com formação somente até a antiga 4^a série primária. (INEP, 2004)

com a 4^a série primária concluída, para assumir salas multisseriadas e alfabetizar um grupo de educandos com alta distorção idade-série.

Entretanto, mesmo que no século XXI, ainda haja professores atuando sem formação, os quais foram se constituindo pela e na prática diária, elaborada num conjunto de tentativas de erros e acertos, bem como numa gama de inventividades e representações, para Tardif (2004), esses saberes das experiências foram insuficientes para condensar toda a pluralidade de saberes exigidos pela profissão: conhecimentos, atitudes e comportamentos que não se reduzem somente ao saber-fazer conquistado no cotidiano da escola, nem mesmo naquilo construído nos bancos dos cursos de formação. Para Tardif (2004), tal como a prática leiga, os cursos de formação tem suas limitações e durante muito tempo foram construídos sob a composição de saberes disciplinares (teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas), introduzidos de forma fragmentada, em conhecimentos estanques, distanciado da prática cotidiana. Os alunos desses cursos normalmente passavam um período assistindo aulas disciplinares, depois estagiavam na escola, para “aplicar esses conhecimentos” e somente ao terminarem os cursos de formação, no momento de trabalharem sozinhos aprendendo seu ofício percebiam que: “os conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.” (TARDIF, 2004, p. 242). O que resultava em um sentimento de despreparo e a noção distanciada do saber teórico e prático (mesmo este devendo ser indissociável). Logo, mesmo titulados, esses profissionais ainda não eram professores, sentiam-se despreparados para o magistério. Nem mesmo o eram aqueles formados pela profissão. Os discentes dos cursos normais e os professores de profissão eram detentores de conhecimentos acerca da profissão docente, mas em posições fragilizadas.

Hubberman (2000), ao categorizar o ciclo da vida profissional dos professores, identificou que o início da carreira docente era um momento confuso e frustrante para muitos profissionais que corroboravam do medo de não conseguir ensinar aos seus alunos. O autor afirma haver um distanciamento entre os objetivos projetados pelo professor e as realidades presentes na sala de aula, evidenciando como a formação docente ainda era fragilizada.²⁴ Por outro lado, se uma formação fragmentada é insuficiente, uma prática sem teoria, na acepção de Certeau (2002), culminava nos “dogmatismos de valores eternos”.

²⁴ De acordo com Tardif (2004) os cursos de formação docente, até a década de 1980, estiveram dominados por uma “redoma de vidro” distantes da ação prática das professoras. Eram perpassados por uma visão racionalista do conhecimento, perpetuando um modelo de ensino disciplinar e aplicacionista.

De um lado havia uma aproximação entre a professora recém-formada e a professora leiga, no que concerne ao sentimento inicial da profissão revestido por medos, frustrações, descobertas e anseios, bem como por fazerem parte de uma estrutura social e culturalmente estabelecida, a qual Sennet (2012) afirma ser composta por normas e regras culturalmente legitimadas do ofício, reforçadas e transmitidas de geração para geração aos sujeitos, como parte de um repertório dos modos de fazer. Entretanto, de outro lado, havia um distanciamento entre essas duas profissionais naquilo que se refere à fundamentação de sua prática: uma partindo do saber empírico e aperfeiçoando-se nessa ação cotidiana; a outra partia dos saberes disciplinares (por vezes fragmentados) e somente quando conseguia transplantá-los ao fazer diário, depois de se apropriar dos saberes da experiência, conseguia perceber-se como professora. No entanto, o discurso positivista e a consequente busca pela cientificidade e a racionalidade do conhecimento fizeram como que a partir do século XIX, os conhecimentos construídos no cotidiano, na prática fossem desvalorizados culturalmente. Nisso, a ação da professora leiga, a qual se formava no cotidiano escolar, no ato do fazer, deslocou-se a uma prática tida como: “científica, sino um conhecimento ingênuo, espontâneo, grosero y, em definitiva, sin valor.” (ESCOLANO, 2011, p.17).

Dessa maneira, a formação inicial não conseguia preparar o professor iniciante em sua totalidade para o ingresso nas salas de aulas, tampouco estava preparado o professor leigo. Com isso, tal como posto por Tardif (2004), a teoria (o “saber”) e a prática (o fazer) foram sendo culturalmente distanciadas, transformando algo que deveria ser indissociável em um lugar de disputa de poder entre o saber prático e o saber científico, entre a professora titulada e a professora leiga.

Sendo assim, sem desconsiderar a legitimidade do conhecimento das professoras leigas, nem mesmo a importância da formação, buscamos entender como essas professoras foram construindo suas ações. Para Nunes (2001), o professor rural detinha o “saber original”, um saber confrontado pela prática e na prática, e que, mesmo sem embasamento teórico formal, baseava-se nos conhecimentos da cultura empírica, saber que para nossas entrevistadas exigia muito empenho e resiliência.

No caso de nossas entrevistadas, constatamos que cinco tinham somente a quarta série primária quando iniciaram seus trabalhos no magistério rural. As professoras E.F.S.M. (2016) e E.P.S. (2016) iniciaram suas carreiras no ano de 1966; as professoras N.F.B. (2016) e T.F.B.(2016) iniciaram em 1958. A professora T.F.B. (2016), iniciou sua carreira com o magistério doméstico, disse que nesse período havia estudado na

escola rural na fazenda do Capelo e como nesse tempo era comum os alunos das escolas rurais prestarem a prova de admissão na zona urbana, o seu registro de admissão consta que a realização foi no município de Araguari-MG. Quando começou a carreira, ministrava aulas particulares aos filhos dos fazendeiros e somente em 1966 iniciou o trabalho docente pela prefeitura de Uberlândia, mas ainda como professora leiga. A professora M.A.R.C. (2017), ingressou no magistério rural no ano de 1964 com a quarta série primária. Ela disse que, por vezes, por ser de estatura pequena e magra, com apenas 15 anos de idade, era confundida com os próprios alunos. A.M.D.L. (2016), diferente das outras, já tinha o magistério quando iniciou seus trabalhos na zona rural no ano de 1978 e nesse período afirma que já havia orientadoras e supervisoras nas escolas rurais. Diferentemente de todas as narrativas, afirmou que recebia ajuda sempre que sentia necessidade de entender algum saber curricular, bem como disponibilidade de deslocamento entre a fazenda onde estava instalada e a prefeitura.

A professora A.M.D.L. (2016) afirma não ter enfrentado as mesmas dificuldades das demais professoras rurais, mas reconhecia a sua condição privilegiada por estar em um espaço escolar público, porém coordenado e mantido pela iniciativa empresarial. A formação inicial de normalista, o suporte pedagógico, os materiais didáticos e pedagógicos à disposição, fizeram com que o conhecimento experencial fosse aprimorando com o passar do tempo, unificando o saber disciplinar ao saber experencial, transformando em saberes da profissão. Por isso, ao definir o sentimento inicial no magistério rural, relaciona-o ao momento de descoberta e não de medos ou incertezas como as demais colegas de profissão.

No que concerne à formação, cinco professoras das entrevistadas eram inicialmente leigas e uma normalista. Ingressaram na profissão entre os anos finais da década de 1950 e finais da década de 1970, o que nos permitiu comparar as mudanças ocorridas no ensino primário no meio rural antes e depois da Lei 5.692/71.

QUADRO 4- Formação das professoras das escolas rurais entrevistadas

Professora	Ano de início de carreira	Formação Inicial
A.M.D.L.	1978	Normalista
E.F.S.M.	1966	Leiga
E.P.S.	1966	Leiga
M.A.R.C.	1964	Leiga
N.F.B.	1958	Leiga
T.F.B.	1958	Leiga

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas, Uberlândia, 2016-2017.

2.3.2 Formação continuada

Em 1961 foi realizada a primeira reunião mensal das professoras rurais no município de Uberlândia, a qual, segundo a documentação consultada, compareceu um número elevado de docentes. Nessa reunião, realizada na sede do “Grupo Escolar Bom Jesus”, com a presença do prefeito local Geraldo Mota,²⁵ foi enaltecida a responsabilidade da professora rural com o ensino, além de serem repassados alguns avisos sobre o cartão identidade e outros problemas relativos às escolas rurais em funcionamentos. (UBERLÂNDIA, 1961). No entanto, apesar dessa reunião ser registrada como reunião mensal, não localizamos outro registro de reunião dos professores rurais nas atas de reuniões escolares, demonstrando que esse momento assumia um caráter mais administrativo do que formativo.

Segundo a professora E.P.S. (2016), a gestão do prefeito Geraldo Ladeira não se preocupou com a formação da professora, mas sim com o número de escolas rurais em funcionamento. Já os cursos de formação em serviço, propostos por Anísio Teixeira desde a década de 1950, quando esse dirigia o INEP, somente aconteceram no município de Uberlândia no ano de 1967²⁶, na gestão municipal do prefeito Renato de Freitas (ARENA) e do governo mineiro Israel Pinheiro (PSD, 1966-1971).

Nas Atas das Reuniões da Inspetora do Estado, localizamos no ano de 1967 reuniões entre a Delegada do Ensino e as professoras rurais estaduais. (UBERLÂNDIA, 1967). Nas memórias da professora E.P.S. (2016), o ano de 1967 foi um marco profissional. A partir desse ano, ela afirma que foi realizado o primeiro curso de formação destinado às professoras leigas do município. Nessa formação, o prefeito Renato de Freitas (ARENA) declarava sua preocupação com o ensino rural e exigia que as docentes em atuação voltassem a estudar, porque aquelas que não passassem no concurso, a ser organizado por ele, não permaneceriam em atuação. Para a professora, a sensibilidade do prefeito fez com que fossem organizados a partir daquele momento muitos outros cursos de formação em serviço, frequentemente realizados no período de férias, centrados na formação didático-teórica das professoras, os quais eram amplamente divulgados nos

²⁵ Também conhecido como Geraldo Ladeira, exerceu o mandato de 1963-1966 pela UDN.

²⁶ De acordo com Souza; Leite (2016) no estado de São Paulo o “Código de Educação” estabelecia desde o ano de 1933: reuniões pedagógicas aos professores, realizadas mensalmente, no dia do pagamento. Assim, no município de Rio Claro- SP, todas as professoras do município: urbanas e rurais reuniam-se mensalmente nas dependências do Grupo Escolar Coronel Joaquim Salles: usufruindo de um espaço reservado a informações, orientações e trocas de experiências.

jornais e no rádio²⁷. Dentre esses cursos, alguns foram mais significativos em sua carreira: ela refere-se ao curso oferecido em 1967, como o mais significativo de sua profissão, pois havia lhe possibilitado entender sua ação diária. Assim, podemos afirmar que no ano de 1967, o município e o estado reuniram-se com as professoras rurais a fim de organizar-se administrativamente e pedagogicamente.

Ainda em relação aos cursos de formação, a professora E.P.S. (2016) afirma que também houve formações docentes na Escola Normal Helena Antipoff, em Ibirité-MG. Nessa escola formou-se no Magistério, sendo a única professora de Uberlândia participante. Menciona que depois de alguns anos teria acontecido um curso na Escola Estadual José Ignácio de Souza, na cidade de Uberlândia; este recebeu professoras de todo o estado mineiro. Por fim, de maneira menos articulada, houve também um curso na cidade de Patrocínio-MG. Esses eventos tornaram os anos finais da década de 1960 e a década 1970 um período de investimentos na formação em serviço.

Nota-se também que o município e o estado mineiro não estavam sozinhos nesses investimentos de formação do professorado, mas articulavam-se ao contexto nacional. De acordo com Biccias; Freitas (2009), no final da década de 1960, com as normativas da LDB 4.024/61, iniciou-se em muitas localidades a sistematização da educação brasileira. Além disso, como sustentação das políticas educacionais, enaltecia a “Teoria do Capital Humano”, amplamente difundida no campo das discussões educacionais desse período que relacionava escolaridade e renda. Assim cada sujeito era responsável pelo seu patrimônio escolar e sua renda seria mérito do seu esforço escolar e do trabalho.

Para Frigotto (1993), o processo educativo foi reduzido à função de produzir habilidades, condicionar comportamentos e transmitir conhecimentos. Segundo a Teoria do Capital Humano, o investimento nas pessoas, nos recursos humanos, significava um fator determinante para o aumento da produtividade e era apresentado à população como elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, o autor afirma que o estudo era apresentado como condição do sujeito alcançar a mobilidade social, enquanto no sentido microeconômico relacionava-se à condição prática com uma

²⁷ Apesar de compreendermos que tais ações estavam em consonâncias as políticas públicas do governo federal instituídas no período, percebemos que nas representações construídas pelas professoras das escolas rurais a formação docente estava associada a sensibilidade dos gestores municipais, discurso também identificável no jornal O Repórter (ESCOLAS, 1953, p.2)

combinação dos saberes do trabalho ligados à educação, considerada pelo autor como um treinamento.

A partir disso, ainda que para a professora rural a ação do município fosse apropriada como uma sensibilidade do prefeito em relação à dificuldade da professora em atuação no campo, ao analisá-la no contexto percebe-se que era prioritariamente um movimento em consonância com a política educacional vigente, a qual buscava formar a professora para civilizar o homem do campo e ao escolarizá-lo tornaria o sujeito e o meio mais produtivos. Com isso poderiam atender às demandas do mercado, em alinhamento com os modos de vida de uma sociedade urbana e um campo agroindustrial.

No município de Uberlândia, a formação da professora deveria ocorrer de modo que não gerasse prejuízo ao calendário escolar; por isso nota-se tanto nas narrativas quanto nos documentos que o primeiro curso destinado às professoras rurais, apesar de ser obrigatório aconteceu no período de férias. Após a elaboração dessa formação foram enviadas as apostilas para estudo em casa, permitindo que essas profissionais se preparassem para o concurso. A formação passou a ser a partir dali um requisito de aprendizado, mas também de permanência.

[...] quando começou o governo do Renato de Freitas. Porque ele foi o prefeito mais exigente com a educação que eu trabalhei, eu repassei muitos prefeitos na prefeitura, mas ele foi o mais exigente. Mas ele nos dava as condições. Pra começar ele falou:- Quero que todo mundo estude. Porque antes qualquer um era admitido, igual eu te falei. Ele falou:- Eu quero que todo mundo estude! Vocês vão estudar e eu vou dar o concurso. Quem passar bem, quem não passar amém. Estaria cortado. Aí nós ficamos quase loucas pra estudar [...] eu tinha uma colega que era mais adiantada do que eu [...] o nível dela era mais do que o meu. Ela me ajudou muito, a gente estudava [...] eles mandaram as apostilas, deram tudo. Tudo organizado: as apostilas que deveríamos estudar no curso para depois fazer o concurso. Então a gente estudou, e estudou demais da conta. A gente ficou louquinha de tanto estudar. Mas estávamos estudando, estávamos esforçando, mas estávamos felizes, porque a gente viu ali, um raio de luz. (E.P.S, 2016, p. 5).

Todavia, mesmo sendo realizados no período de férias escolares, retirando-lhes o direito ao descanso anual, tal como identificado por Lima; Assis (2013), para as docentes entrevistadas os cursos não eram percebidos como um direito a menos, mas como uma oportunidade de entender o seu fazer diário. “Nas férias foi dado o curso. O curso parece que durou uns dois meses. Foi Janeiro e Fevereiro. Gente, eu ficava feliz com aquele curso. Aprendia tanta coisa [...].” (E.P.S., 2016, p. 5).

IMAGEM 4- Primeiro curso de formação docente para professoras Leigas de Uberlândia



Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia, [1967].

Depois disso, em todas as férias escolares, havia cursos de formação para as professoras rurais, nos quais, segundo as narrativas das professoras entrevistadas, aprendiam tudo que consideravam importante aprender sobre o método e as metodologias de ensino: técnicas de ensino, didática e modos de fazer:

Eles ensinavam muito, eles falavam muito didática né, não sei se hoje é a mesma coisa né. Nós tínhamos muita aulas de didática: da matemática, língua portuguesa que a gente falava?!- não era o português... não sei se Língua Pátria era dessa época ou da época que eu estudei, tinha as aulas de ciências, tinha o conteúdo e tinha a didática. Eles ensinavam como a gente ensinar. Tinha matemática também. Tinha Ciência, a gente falava Moral e Cívica. Tinha os conteúdos e nesses cursos eles davam essas aulas de didáticas. (M.A.R.C., 2016, p. 9).

IMAGEM 5- Aula no curso de formação para professoras leigas



Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia [1967].

Foram ensinados os conhecimentos curriculares, os conteúdos disciplinares e as formas de ensinar. Além disso, iniciaram as orientações anuais acerca dos conhecimentos curriculares, bem como foi entregue o programa de ensino a ser aplicado nas escolas rurais. As visitas escolares das supervisoras e orientadoras escolares passaram a ocorrer mensalmente ou de dois em dois meses; e nesse dia elas verificavam: o registro do planejamento docente, a aplicabilidade do conteúdo nos cadernos dos alunos e também a avaliação desse conhecimento.

M.A.R.C.: [...] elas iam de mês em mês... quando não davam de dois em dois meses, elas iam, olhavam, viam se estávamos seguindo o planejamento, porque nós tínhamos o planejamento, todo mês quando víamos em reunião, nós recebíamos o planejamento que levávamos para ser dado. A gente tinha até um caderninho de planos de aula, tinha que fazer. Transcrevia para o caderninho da gente, com mais detalhes, incluía as coisas que a gente ia dar... então, tudo que a gente dava para o aluno, tinha que estar registrado naquilo que a gente chamava de plano de aula. Então a gente fazia aquele plano de aula, mas algumas vez que não dava para gente fazer, que a gente ia para escola sem o plano de aula, seguindo a apostila né, a gente ficava morrendo de medo.

Entrevistadora: E ela acompanhava até o caderno dos meninos?

M.A.R.C: Tudo...orientava...de vez em quando dava uma sapeada para ver se os meninos estavam realmente sabendo. (M.A.R.C., 2017, p. 6-7).

O planejamento e o registro no caderno dos alunos passavam a exercer um papel avaliativo e comprovatório da competência da professora, demonstrando se elas estavam ensinando conforme haviam sido treinadas. As notas finais (classificação dos alunos aprovados e reprovados) validavam a eficiência e a produtividade do trabalho docente. Uma escola centrada nos resultados, fundamentada na Pedagogia Tecnicista, numa formação de professoras que se baseava no ensino dos conteúdos didáticos e da própria didática, enquanto os processos de ensino-aprendizagem, as questões filosóficas, sociais e políticas da educação ficavam a cargo dos especialistas educacionais. O ensino torna-se hierarquizado, burocrático, passivo e quantitativo. De acordo com Souza (2008, p. 259):

[...] verifica-se, no campo educacional, nesse momento, uma busca pela racionalização do processo educativo, dando-se prioridade ao planejamento, à especialização do trabalho e aos sistemas de supervisão e avaliação que pudessem imprimir ao processo maior eficiência e eficácia.

Para E.F.S.M. (2016), os cursos de férias a estimularam a buscar novos conhecimentos e ela viu a necessidade de voltar a estudar. Em seu caso, como tinha somente a 4^a série primária, inicialmente optou por fazer o curso de “Madureza Ginásial²⁸”. No ano de 1973, fez o curso Normal no Colégio Inconfidência, em 1976 cursou a Faculdade de Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, em seguida o curso de Pedagogia. Em 1980 concluiu a especialização em Orientação, Supervisão e Administração escolar e isso permitiu-lhe não só entender o ensino rural como atuar enquanto professora primária, professora do ensino de 1º Grau, coordenadora de área na Secretaria de Educação (Língua Portuguesa), supervisora nas escolas urbanas, supervisora nas escolas rurais, vice-diretora na escola de 1º Grau na zona urbana, durante dez anos foi Assessora pedagógica na Secretaria de Educação, desenvolveu projetos para formar professoras na área da literatura, atuando como coordenadora de cursos no atual Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), destinado à formação das professoras municipais. De sua carreira destaca no final da década de 1970 o projeto que participou ativamente destinado às professoras rurais chamado “Melhoria nas escolas” sob coordenação do secretário prof. Hermantino Dias de Oliveira Filho, Secretário Municipal de Educação, Cultura e Assistência Social. Segundo E.F.M.S., esse curso beneficiou não apenas as professoras das escolas rurais como contribuiu com sua própria formação:

E.F.S.M.: O Hermantino ele era um secretário muito dinâmico e presente, tinha uma presença muito bonita e participava dos cursos tudo, ele era muito sofisticado, queria que tudo fosse do bem ... e ele achou que as escolas rurais tinham que melhorar um pouco a prática, a parte pedagógica né. A parte de aprendizado dos meninos. Aí eu fiquei com as escolas todas aqui: Cruzeiro, Martinésia, Dourados, todas as escolas que tinha aqui. Reuniram-nas num bloco só e a gente se encontrava lá em Martinésia, fazia reunião lá, outra hora fazia aqui. Eu visitava essas escolas sabe, era muito importante. [...] Dava palestra, ajudava fazer planejamento, era acompanhar do trabalho pedagógico dela, tinha a supervisora delas, mas eu ...era um suporte a mais.

ENTREVISTADORA: E elas tinham muitas dificuldades Dona E.F.S.M.?

E.F.S.M: Tinha. Na época tinha porque os recursos eram poucos, o estudo era pouco, não tinha um programa de televisão, não tinha nada que ela pudesse, era ali só o material, papel, livro, aquelas coisas... não tinha outros recursos não. Pedagógico por exemplo, não tinha. [...] Eu achei assim que foi bom pra mim porque eu pude colocar muitas

²⁸ Curso oferecido pela Delegacia de Ensino no formato de supletivo. O aluno estudava com as apostilas em casa e deslocava-se ao curso somente para fazer as provas.

práticas que eu havia experimentado e gostado enquanto professora, eu pude ajudar nessas práticas, algumas teorias também, a gente não impunha, mas ia devagar, mostrando que deu certo, muita troca de experiências, a gente também aprendia muito com elas, elas aprendiam muito com a gente, era mais uma troca de experiência, porque tinha... ah então a gente vai fazer isso, porque fulano está fazendo, tinha muita troca de experiência, eu achei assim, eu fui beneficiada, eu aprendi com isso e eles também aprenderam. (E.F.S.M., 2016, p. 25-26).

N.F.B. (2016), ao recordar da formação continuada, informou que, durante o tempo que atuou como professora, participou dos cursos de formação das professoras rurais realizados no período de férias, depois fez o curso LOGOS II²⁹, organizado pelo Estado em parceria com a prefeitura. Mas quando teve a oportunidade de fazer o curso superior, salienta que estava muito cansada para fazer uma graduação e optou por finalizar sua carreira com a formação no magistério, a qual lhe permitiu, além de ser professora, tornar-se diretora e depois vice-diretora na “Escola Municipal Rural Cruzeiros dos Peixotos”, localizada no distrito de Uberlândia. Ressalta que antes de se aposentar, no ano de 2003, durante a segunda gestão do prefeito Zaire Resende (PMDB, 2001 a 2004) fez um curso destinado a preparar aqueles que iriam se aposentar. De acordo com ela, foi um curso restrito a um seletivo grupo, chamava-se: “Novos Rumos”.

T.F.B. (2016), ao relembrar os cursos formativos, afirma que participou dos cursos de formação que aconteciam nas férias, bem como o curso de magistério LOGOS 2, o qual lhe proporcionou a titulação no magistério. E.P.S. (2016) afirma que também fez vários cursos de formação em serviço e outros que ficou sabendo durante o período em que era professora, inclusive no exterior, tendo participado de formação no Uruguai com auxílio financeiro da prefeitura. Afirmou ter estudado toda sua carreira. Atuou como supervisora do lanche municipal, na “Campanha Nacional da Alimentação Escolar” (CNAE), mas sempre gostou das salas de aula, lugar no qual se aposentou como normalista na década de 1990.

M.A.R.C. (2016) também participou dos cursos de formação nos períodos de férias, depois fez supletivo e o magistério (parcialmente em uma instituição particular e depois em uma instituição pública), tornando-se após a década de 1980 escriturária no Departamento de Educação.

²⁹ O curso LOGOS II refere-se a segunda parte do curso LOGOS I. O curso LOGOS I limitava-se somente ao treinamento das professoras, enquanto o curso LOGOS II além de treinar, proporcionava o registro e Diploma de Magistério a nível de 2º Grau.

Diferente das demais professoras, A.M.D.L. (2016) já era normalista quando iniciou sua atuação docente, no entanto afirma ter participado dos cursos ofertados pelo município. Depois disso, optou também por fazer a graduação em Pedagogia, tornando-se anos depois diretora da escola rural onde iniciou sua carreira e, posteriormente, supervisora em duas escolas, ambas na zona rural.

Sendo assim, podemos afirmar que todas as professoras entrevistadas participaram da formação em serviço, e entre as entrevistadas podemos constatar que das seis docentes, todas profissionalizaram, cinco assumiram cargos “importantes” na área da educação além da docência e apenas uma permaneceu vinculada somente a regência durante toda a sua vida profissional.

QUADRO 5- Formação das professoras no final da carreira docente

Professora	Formação final
A.M.D.L.	Licenciada em Pedagogia
E.F.S.M.	Licenciada em Pedagogia e Letras; Pós -graduada em Gestão escolar
E.P.S.	Magistério
M.A.R.C.	Licenciada em Pedagogia
N.F.B.	Magistério
T.F.B.	Magistério

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas, Uberlândia, 2016-2017.

Em relação aos cursos formativos todas afirmam que foram significativos para sua carreira profissional, pois eram mais que encontros de estudos, mas um espaço para trocarem experiências e se encontrarem, momentos que eram dificultosas durante o ano letivo. Diante disso, ao buscarmos os cursos de formação ofertados às professoras municipais rurais no jornal, constatamos a frequente preocupação do município em ofertar cursos para formar a professora em serviço após a promulgação da Lei 5.692/71, uma vez que foram publicados anúncios informativos sobre a sua realização. Ao mesmo tempo percebemos uma ausência de notícias sobre a promoção dessa formação entre os anos de 1950-1966, conforme se lê no Quadro 5 reproduzido a seguir.

QUADRO 6- Cursos de Formação de professores rurais realizados em Uberlândia-MG

ANO	CURSO	DISCIPLINA/ TEMÁTICA/CONTEÚDO
1950	Secretaria da Educação, em cooperação com as Prefeituras do Interior	Ciências naturais e higiene, instrução moral e cívica e noções de economia doméstica e de trabalhos manuais.
1967	Jornada Pedagógica	Técnicas modernas dirigidas ao ensino na primeira série do curso primário.

1970	Curso em Regime Fechado João Pinheiro	Desenvolver a habilidade de analisar, criticar, selecionar e usar métodos, técnicas e recursos didáticos adequados ao trabalho docente na escola normal
1971	Curso de Alfabetização de adultos (orientação para professores)	Orientação na alfabetização de adultos.
1971	Ginásio Industrial Américo Rene Giannetti o curso para professoras rurais	As matérias abrangerão assuntos sobre educação alimentar, nutrição, noções de alimentação escolar na zona rural; português e matemática, didática de linguagem, didática de matemática, didática de ciências, didática de estudos sociais; Organização escolar, noções de agricultura, enfermagem e assistência social. As aulas serão ministradas por técnicos da delegacia de Ensino, do CENAI (sic) e da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR).
1972	Curso de Aperfeiçoamento à professoras municipais- Campanha de Promoção da Saúde na Zona Rural	Duração de uma semana promovido pelo Departamento de Educação e Cultura, Campanha Nacional Alimentação Escolar (CNAE) ACAR- MEDICINA PREVENTIVA e participação especial de 36º Batalhão de Infantaria (B.I.)
1972	Primeiro Curso de Treinamento para professoras rurais	Promoção de saúde na zona rural.
1972	Curso para professoras leigas	As professoras que não possuem diploma de normalista, terão de passar pelo curso supletivo de primeiro grau e 3 meses de estágio.
1972	Curso de Atualização Pedagógica, para o pessoal docente que optou pela regência de classe	Curso é em regime intensivo com atividades didáticas e estágio docente, ficando os candidatos liberados do exercício durante sua realização.
1973	Curso de licenciatura de Professores para as Áreas das Habilidades Profissionais	Adequação a Reforma 5.692/71.
1974	Curso para professores não titulados	Curso supletivo de qualificação profissional para o magistério de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau.
1975	Curso de liderança rural	Sob a orientação da ACAR o curso de liderança rural, destinado ao aprimoramento dos conhecimentos dos professores que lecionam na zona rural.
1975	Curso de atualização de professores	Atualização docente.
1976	Cursos para professores	Projetos de Melhoria do Rendimento Escolar na 1ª série”. Curso de Atualização de Supervisores e/ou Professores de 1ª série sobre a Aprendizagem da Leitura”.
1977	Professoras terão curso de atualização em BH	Atualização docente.

1978	Curso de atualização para professores	Curso de psicomotricidade para docentes primários.
1980	Encontro Nacional dos Professores marcados para março em BH	Convenção de todos os professores em Belo Horizonte.
1980	Curso de Atualização para professores municipais	Curso de atualização dos métodos de ensino nas instalações do Colégio Brasil Central.
1980	Curso de Atualização para o pré-escolar	Curso de atualização dos professores do pré-escolar.
1980	Curso Pré-Escolar	
1980	Congresso Neo Didático da Língua Portuguesa	Professores de todo o Brasil participarão de Congresso
1980	Professor faz planejamento de ensino por correspondência	Curso promovido pela Fundação CDRH- Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Secretaria do Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro, no período de 8 dias. " Ao final essas atividades, o cursista estará apto a identificar as vantagens do planejamento didático bem como elaborar um plano de curso segundo as modernas técnicas de ensino.
1980	Curso de Educação Sexual	Professores de 1º e 2º Graus oferecidos na Escola Estadual Américo René Giannetti.
1980	Segunda etapa do Curso de Educação Pré-Escolar	Curso de educação pré escolar e educação especial realizado pelo médico Dr. Mauro Guerra sobre suas experiências com crianças do pré-escolar e do ensino especial.
1980	Curso de Atualização de Professores pré escolar e classes especiais (excepcionais)	Curso de Atualização
1980	Professores de Uberlândia em BH	Um grupo de professoras curso de especialização que a Consultoria Técnica Educacional pelo professor MILLO CARLI MANTOVANI
1980	Educação Integral	Continuidade ao Treinamento de Professores e Diretores

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos anúncios publicados no Jornal Correio de 1950-1980

Nota: *Cursos informados no jornal sob a forma de anúncio

Em relação ao curso LOGOS II³⁰, duas das professoras entrevistadas disseram que se tratava de um supletivo do magistério, organizado pela 26^a Delegacia Regional de

³⁰ De acordo com o documento da 26^a Delegacia Regional de Ensino em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, presente no Arquivo da Superintendência Regional de Ensino no município de Uberlândia, o Projeto LOGOS, significava "SABEDORIA" e visava em sua primeira versão (LOGOS I), oferecer às professoras em atuação sabedoria, treinando-as para exercer suas atividades escolares, mas não visava habilitá-las no nível de magistério. Diferente do LOGOS II, iniciado no final da década de 1970, o qual tinha como objetivo formar o professor em serviço, numa formação conjunta e em permanência com a docência, a qual lhe concederia a habilitação do magistério em nível de 2º Grau. (MINAS GERAIS, [1981]). Apesar de a documentação supracitada não informar a data de realização do projeto LOGOS I, acreditamos que esse tenha acontecido durante a formação das professoras leigas na década de 1960, momento em que o município firmou parceria com a Delegacia de Ensino para treinar essas profissionais em atuação. Além disso, também inferimos que as docentes entrevistadas tenham participado da segunda versão do projeto, tendo em vista que elas foram habilitadas no Magistério de 2º Grau.

Ensino em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia, no qual o professor formava sem deixar a sala de aula, num modelo em que as equipes formativas definiam como “laboratório de observação”. O Programa contava com o envolvimento do Ministério da Educação e Cultura- MEC; Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS; Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETES); Secretaria de Estado e Educação- SEE; Diretoria de Ensino Supletivo (DESU); Delegacia Regional de Ensino e Prefeitura Municipal de Uberlândia, sendo desenvolvido nos estados do Acre, Amazonas, Maranhão, Ceará, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e no período de 1979 à 1983 o território federal de Roraima.

Nas reminiscências de T.F.B. (2016), o curso LOGOS 2:

T.F.B.: E o mesmo magistério. Então quando teve esse estudo eu já era casada. Eu não morava aqui mais não. Eu morava em outra escola pra baixo. Eu ainda vou chegar lá ainda para te contar. Ele foi...ele exigia a gente estudar, fazer o magistério. Sem o magistério não podia ser professora. E eu fui fazer...a gente estudava em casa e lá fazia as provinhas tudo, tenho elas até hoje ali, está guardada, achei eles tão interessante que eu guardei (T.F.B., 2016, p. 7.)

O curso LOGOS II, mencionado pelas duas professoras entrevistadas, foi oferecido pela Secretaria Estadual de Educação na década de 1980, o qual tinha como objetivo proporcionar a habilitação em nível de 2º grau da professora em atuação que ainda não tivesse habilitação do magistério; após a conclusão do curso a professora receberia o diploma registrado pelo MEC/BH. O projeto havia sido implementado no estado mineiro pela Resolução SEE: 3180/79, publicada no Diário Executivo em 04/12/1979. No entanto somente em dezembro de 1981, foi implementado o núcleo em Uberlândia, em fevereiro de 1982 em Araguari e em 1983 em Santa Vitória. O curso foi destinado às professoras atuantes de 1ª a 4ª séries sem formação, com 720 horas³¹ ou mais de regência (MINAS GERAIS, [1981]; UBERLÂNDIA, [1981]).

Todavia, percebemos que mesmo tendo duas das professoras entrevistadas vivenciado à docência na zona rural nas décadas de 1950 e 1970, ao recontar a importância dos seus cursos de formação, essas profissionais recordam-se somente de suas participações na versão do Projeto LOGOS 2, não citando, tal como feito por E.P.S. (2016), a formação docente no ano de 1967. Acreditamos que a lembrança de um curso e

³¹ Na documentação não consta dados informando se a carga horária era composta também pela formação empírica.

não de outro tenha relação com a concretude e também com as representações construídas ao receber o certificado de magistério, documento almejado por muitas dessas profissionais após a promulgação da Lei 5692/71, uma vez que tinham receio de perder seus cargos por não serem normalistas. Daí ao retomar as suas memórias no presente, o material concreto, ou seja, o diploma tenha efetivado marcas de um momento vivenciado por essas profissionais, ainda mais porque “a natureza física dos objetos materiais trazem marcas específicas à memória”. (MENESES, 1998, p. 90). Sendo assim, a confusão ou o “esquecimento” de que o curso realizado pode ter antecedido o curso LOGOS II demonstra que a memória não é um passado narrado, mas a (re) construção no presente de um passado vivenciado, reelaborado e retomado como fragmentos do que foi e também daquilo que a professora gostaria de ter sido.

Outro ponto importante verificado foi que o Estado e o município se aliaram para a formação das professoras rurais, embora, antes da municipalização havia professoras rurais ligadas ao estado³², normalmente das escolas próximas ou instaladas nos distritos, enquanto as demais eram vinculadas ao município. Nesse contexto, verificamos que em fevereiro de 1967 houve uma reunião de caráter administrativo, que contou com a presença de 32 pessoas, dentre as quais estavam professoras rurais do estado, e as inspetoras Laila de Freitas Guerra e Miriam Pires. Nessa ocasião foram definidas as turmas rurais que seriam assumidas por cada professora naquele ano letivo bem como as coordenadoras responsáveis por cada escola rural. Em junho do mesmo ano, no prédio da Delegacia de Ensino, a inspetora reuniu-se com as coordenadoras rurais das escolas reunidas e combinadas³³, urbanas e rurais, e fez os esclarecimentos quanto aos documentos escolares e instruções para o seu preenchimento. Em reunião, a inspetora ressaltou o papel da professora na efetivação do ensino de qualidade, além de orientar quanto aos horários de atendimento das auxiliares da inspeção. Atribuiu as funções das coordenadoras nas avaliações do trabalho escolar, bem como orientou sobre a possibilidade de que os testes escolares fossem elaborados pelas professoras, salvo os

³² Durante a elaboração da pesquisa não localizamos documentos que identifiquem quais eram as escolas rurais estaduais, apesar de seu funcionamento ser citado por três das professoras entrevistadas e constar das Atas da Inspetoria do ano de 1967. Considerando o relato das professoras entrevistadas, acreditamos que as escolas citadas nas Atas da Inspetoria fossem as escolas mantidas pelo estado, localizadas nas sedes dos distritos: Escola Combinada de Tapuirama, Escola Combinada de Martinésia, Escola Combinada de Cruzeiro dos Peixotos, Escola Combinada Caiapó.

³³ A documentação não informa o significado de escolas rurais combinadas; mas de acordo com a Lei Estadual 2610/62, art. 22, promulgada em 1962, entende-se por escolas combinadas: “o conjunto de escolas singulares de uma mesma localidade, funcionando no mesmo prédio ou distantes, no máximo três (3) quilômetros umas das outras, e pelas quais se distribuam os alunos, discriminadamente, por séries do curso.” (BRASIL, 1962).

casos em que a regente ficasse muito nervosa, a qual poderia ser substituída por outra pessoa designada para a função. (UBERLÂNDIA, 1967).

No ano de 1968, o jornal local registrou a reunião pedagógica dos professores municipais, com participação e orientação de Maria José da Secretaria de Ação da Prefeitura Municipal. Nesse dia foi ministrada aula sobre “Teste de Inventários” (para todas as séries) e Matemática pela professora da equipe especializada da Delegacia Regional de Ensino. Além disso, houve orientação quanto à divisão de horários das aulas para o atendimento das classes multisseriadas na zona rural. Ressaltou-se que o papel da professora rural não se limitava somente a escolinha, mas a toda a comunidade rural. A partir disso, foi dada sugestão de trabalho docente com ponto de vista agronômico, médico sanitário e social. (PROFESSORES, 1968a).

Em 1969, iniciaram as atividades do Colégio Agrícola no município de Uberlândia e, em 1970, o governo mineiro, pela Secretaria de Educação, abriu vagas para o Curso de Aperfeiçoamento para professores, formação do Chefe do Departamento de Educação, “padre Ares de Escolas Normais”³⁴ e de Centro de Treinamento, que foi realizado no Centro Regional de Pesquisas Educacionais “João Pinheiro” a partir de abril daquele ano, com a duração de oito meses em regime de tempo integral. (APERFEIÇOAMENTO, 1970). Em Março de 1971, aconteceu na Paróquia da Igreja Nossa Senhora Aparecida, igreja central da cidade, o curso de Alfabetização pelo sistema salesiano Dom Bosco voltado à formação de professores. (CURSO, 1971).

Além disso, era instituído pela Lei 5.692/71 que cada sistema de ensino organizasse o seu “Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus”, com cargos e carreira docente, com salários proporcionais ao nível de formação. Em seu art. 75 estabelecia um aumento progressivo das séries que faltavam até completar o ensino de 1º grau nas escolas brasileiras (1^a a 8^a série). Também definia na falta de professora habilitada, em caráter suplementar a título precário, a regência até a 6^a série de diplomados com habilitação para o magistério ao nível de 3^a série do 2º grau. Se a falta de professoras ainda persistisse, seria aceito no ensino de 1º grau, até a 5^a série, candidatas habilitadas em exames de capacitação, regulados, nos vários sistemas, pelos Conselhos de Educação.

Logo, em busca da paridade com a legislação, em Uberlândia, no ano de 1972, o plano municipal propunha a Criação da Faculdade de Educação e do curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Também previa a organização dos: 1) Cursos

³⁴ A documentação não explica o significado da expressão “padre Ares de Escolas Normais”.

de curta duração (duração de 2 anos e formação para atuação em nível de 1º Grau); 2) Cursos de formação especial (cursos de Verão, de formação especial, de curta duração, para professores de 1º Grau) e 3) Cursos de Formação Especial para Professores de 1º Grau. (UBERLÂNDIA, 1972b).

De acordo com os documentos encontrados na Superintendência de Ensino, somente uma escola estadual e uma de caráter particular ofertavam o curso de magistério às professoras rurais entre 1960-1980; quatro dos cursos de magistério foram criados após a década de 1980, sendo um particular e três ofertados em escolas públicas estaduais:

QUADRO 7- Escolas que ofertaram Magistério em Uberlândia entre 1950-1987

ESCOLA	ANO	PUBLICAÇÃO ABERTURA	CARACTERÍSTICAS
Colégio Normal Oficial anexo ao Colégio Estadual de Uberlândia (Em 1965 altera a nomenclatura para Colégio Estadual de Uberlândia)	1964	Lei 3.936 de 25 de Dezembro de 1965.	Destinado a formar regentes para as classes primárias localizadas nas zonas rurais. Em 1965 altera a nomenclatura para Colégio Estadual de Uberlândia. Funcionamento em regime de internato e externato.
Colégio Inconfidência	1965	Resolução nº 14 de 28 de Outubro de 1965.	Escola particular
Associação Colégio Brasil Central- ABRASEC, depois alterou nome para: Colégio Comercial e Normal Brasil Central.	1985	Parecer 429/87 Processo 12.	Habilitação do Magistério de 1ª a 4ª do 1º Grau. Escola Particular.
Escola Estadual Prof. José Ignácio de Souza	1986	Portaria nº 038/86	Habilitação Profissional de Magistério de 1º Grau.
Escola Estadual Prof. Ignácio Paes Lemes	1987	Decreto 26.716 de 12 Março de 1987	Professor Regente de aula
Escola Estadual Ângela Teixeira	1987	Decreto 250 de 10 de março 1987.	Habilitação Profissional de Magistério de 1º Grau.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos documentos presentes em MINAS GERAIS [19--]

Nota: * Arquivo da SEE/MG, em processo de catalogação, dificultando a coleta de dados.

Destarte, a preocupação com a formação docente não era restrita ao Brasil. De acordo com Nôvoa (1992), em Portugal, na década de 1960, o Estado Novo visando substituir a legitimidade da república expressava-se no campo educativo, principalmente na formação dos professores. Depois de várias tentativas de reformar as Escolas Normais, as quais fracassaram, decidiu-se por encerrá-las. Assim, até a década de 1960, o exercício da atividade docente era submetido a mecanismos de controle ideológico e de acesso: fosse pela redução na admissão dos cursos normais, fosse pela larga redução do tempo de duração e nos conteúdos curriculares. A exigência intelectual e científica foi limitada e

controlada nas práticas, estágios e avaliações. (NÓVOA, 1992). Nota-se que como no Brasil, a educação e a formação docente portuguesa apresentavam uma visão funcionalista e controladora do professorado, a qual estava largamente influenciada pelas organizações internacionais e a Teoria do Capital Humano.

No Brasil, a Teoria do Capital Humano, as políticas nacionais em busca da industrialização e desenvolvimento, elaboraram um discurso que colocava a educação como elemento de mobilidade social, justificando as desigualdades sociais como resultado de um processo meritocrático. No entanto, ao analisar as comunidades ribeirinhas, Brandão (1983) constatou que para muitas professoras em atuação os cursos oferecidos pelo Estado eram insignificantes, inclusive os certificados por eles emitidos. Muitos docentes traziam consigo um aglomerado de diplomas, certificados, mas ressaltavam que aquela formação pouco havia de fato contribuído com o seu fazer diário, nem mesmo havia melhorado as suas condições de trabalho ou os baixos salários. Muitos, dada a distância e o desgaste físico por causa do deslocamento, preferiam não participar, por isso o governo os ameaçava dizendo que aqueles que não os fizessem não conseguiriam renovar os contratos. Professores leigos sentiam a diferença com o professor formado. O professor formado descia o rio e ia trabalhar nas cidades, no rio e nas margens só permaneciam aqueles ligados às plantações do guaraná, somente os professores sem formação.

Segundo Nóvoa (1992), formar não é algo que se constrói pela acumulação de cursos, técnica e conhecimentos, mas sim por um trabalho de reflexão crítica da prática e sobre a prática em relação a quem é essa professora.

Assim, ao analisarmos os dados supracitados, o que notamos ao longo do país é que a formação empregada pelo Governo brasileiro foi um aglomerado de técnicas, numa movimentação que ao mesmo tempo em que vai e volta, avançava e retrocedia.

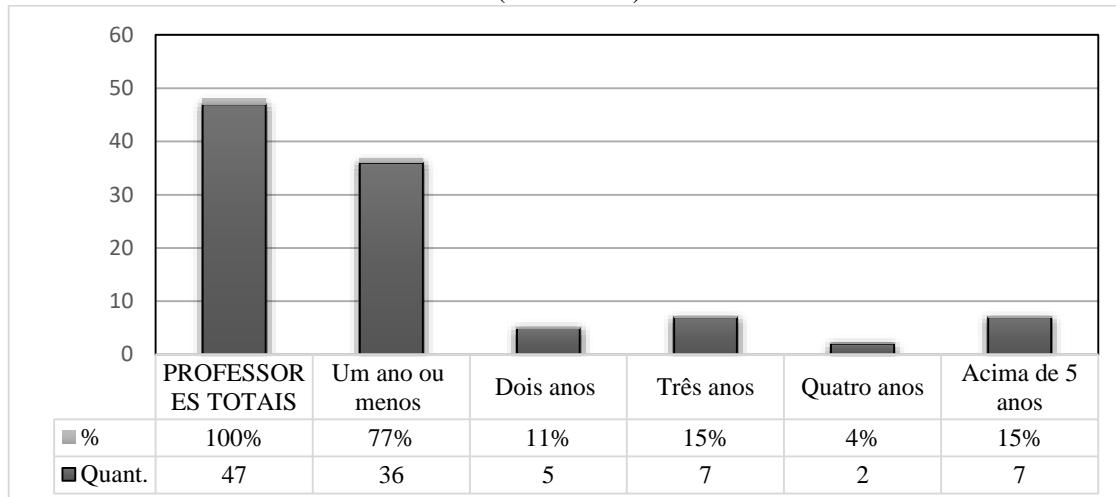
2.4 Condições de Trabalho Docente

2.4.1. Permanência e rotatividade

Em relação à permanência e rotatividade docente, percebemos que havia uma grande dissonância. Ao buscarmos os dados presentes nas Atas de Reuniões Escolares do município de Uberlândia, no período de 1950-1966, identificamos uma grande movimentação das professoras rurais. Das 47 professoras em atuação, 77% permaneceram na mesma escola rural até um ano, 11% permaneceram até dois anos na

mesma escola rural, 15% até três anos, 4% permaneceram quatro anos e 15% permaneceram na mesma escola períodos iguais ou superior a cinco anos. Isto é, a maior parte das professoras das escolas rurais permanecia uma média de um ano na mesma instituição, demonstrando os altos índices de rotatividade docente.

GRÁFICO 6- Permanência das professoras nas escolas rurais de Uberlândia-MG (1950-1966)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das UBERLÂNDIA (1950-1980).

Ao cotejarmos a acentuada rotatividade docente presente nas Atas de Reuniões Escolares com os dados do Registro de Frequência diária percebemos que em algumas escolas a rotatividade era tão intensa que numa mesma turma regiram mais de duas professoras no mesmo ano. Na Escola Rural Rivalino Alves dos Santos, no ano de 1971, a turma de 1^a série do ensino primário teve, até o término do ano letivo, cinco professoras diferentes. A E.M.R. Marimbondo em um mesmo ano foi regida inicialmente pela professora Vânia, a qual atuou até o mês de junho, em agosto a escola retornou das férias sob regência da professora Romilda, e em outubro a professora Romilda foi substituída pela professora Abadia, a qual também não permaneceu na escola, uma vez que o fim do ano letivo havia sido encerrado pela professora Eunice. Já na Escola Rural Tijuco o ano iniciou com a professora Alaíde, em março assumiu a professora Maria, no fim do mês foi fechada por falta de professora, reabrindo somente no dia 27/10/1971 sob a regência da professora Geronília. Logo, numa sala com o alto índice de rotatividade docente, a qualidade da aprendizagem das crianças torna-se, na maioria das vezes, deficitária, tal como como a possibilidade da professora exercer uma ensino de qualidade, mesmo considerando uma dada sequência ao conteúdo programado.

Ao analisarmos os Registros de Frequência, entre os anos de 1950-1973, constatamos que nos anos de 1970-1973 houve um aumento no quantitativo de professoras rurais e uma maior rotatividade. Nesse período, em concomitância a Lei 5.692/71 que instituía a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, os estados e municípios criaram meios para sistematizar o ensino em paridade com as exigências nacionais. No município de Uberlândia, uma das estratégias utilizadas foi a expansão das vagas primárias advindas da criação de novas escolas rurais, além de reformar e/ou ampliar as instituições mais debilitadas.

Nesse mesmo período, criaram-se os: Conselhos, Departamentos e Secretarias vinculadas à educação, articulando e dividindo funções e responsabilidades. Apesar da criação desses espaços, o município não estabeleceu o seu próprio sistema de ensino, permanecendo vinculado ao sistema de ensino estadual e, por isso, as ações voltadas à formação, ao aperfeiçoamento e à organização escolar estavam muito ligadas a Delegacia de Ensino e à Inspetoria Estadual. (UBERLÂNDIA, 1972b).

Na zona rural, ao correlacionarmos os dados dos Registros de Frequência com as Atas de Reuniões Escolares identificamos uma grande movimentação dos docentes e uma pequena parcela dessas profissionais em longa permanência na mesma escola, tal como apontado no tópico 1.2 desse capítulo. A frequente troca de professora atrelada à precarização das instituições escolares rurais acentuava a descontinuidade didático-pedagógica de algumas escolas e com isso os resultados não eram satisfatórios.

Em relação à rotatividade, os relatos das entrevistadas mostram que era comum a transferência de uma professora de uma área a outra e os motivos podiam ser atribuídos a várias razões, dentre as quais podemos destacar: dificuldade da professora em relacionar com a comunidade rural ou com as condições de trabalho nas escolas rurais, interesse dos fazendeiros locais e/ou políticos; desejo de mudança das próprias professoras por questões afetivas; necessidades e/ou estratégias do próprio município seja pela ausência de professoras ou pela implementação de projetos em determinadas localidades; bem como por solicitação da própria comunidade rural. Embora fossem exaltadas as relações harmônicas entre os habitantes das zonas rurais, E.P.S. (2016, p. 8) relata que havia também conflitos entre as professoras e a comunidade:

[...] porque quando a professora também entestava muito com o pai:-sabe o que ele fazia? -Ele ia lá na prefeitura, ele reclamava dela pro prefeito, bagunçava tudo a capacidade dela e aquela pessoa às vezes perdia o emprego.

E ainda reitera ao longo da conversa:

[...] então se a professora não soubesse levar ali com os pais criava atrito, como muitas criaram atrito com os pais. Sabe o que eles faziam: Iam lá na prefeitura e faziam tirar essas professoras do lugar. [...] Muitas transferiram porque não dava certo. (E.P.S., 2016 p.18).

Além disso, havia as transferências realizadas como táticas das próprias professoras que cuidadosamente convidavam outras docentes para assumir a sua turma e, assim, terem a chance de concorrer a outra regência, em outra localidade, como aconteceu com a professora M.A.R.C. (2017, p. 8).

E quando eu fui pra lá, parece que eles gostavam muito da outra, da professora anterior, não queria que ela saísse, então eu cheguei lá, como se eu tivesse ido ocupar o lugar dela...mas não era...ela não queria ir pra lá, ela veio trabalhar com a M.L. lá em Olhos d' Agua, que era a irmã dela. [...] Mas não foi, eu fui pra lá, porque ela não ia mesmo. Mas ela deu um jeitinho da gente ir pra lá, para ela ser liberada para vir pra cá.

Às vezes, mesmo tendo a professora afinidade com a região onde estava alocada, ela era transferida por interesses e necessidade do poder municipal. Nesses casos eram transferências a fim de regularizar a outra escola que por algum motivo não estava em conformidade ou regularidade em relação aquilo que havia sido designado pela prefeitura.

Aí eu estou bem alegrinha em outra escola, bem acomodadinha lá, bem feliz lá. A prefeitura: - E.P.S. nós vamos te mandar lá para a escola tal, que estamos precisando de uma professora para consertar a escola lá. A escola lá está abaixo de zero. Então nós vamos tirar você daqui, vai lá cuidar daquela escola pra nós. (E.P.S., 2016, p. 25).

Destarte, nem sempre as transferências eram aceitas pacificamente, havia momentos nos quais a comunidade movia-se contra a decisão municipal. Para isso, reunia artifícios³⁵ e criava táticas para garantir a permanência da professora naquela comunidade rural. Em nota jornalística e também na Ata do Legislativo, podemos acompanhar o caso em que sujeitos comuns buscaram ajuda inclusive dos vereadores e também da imprensa para garantir a estabilidade da docente.

³⁵ O termo é empregado sob os fundamentos de Certeau (2003a, b): meios de fazer, modos de agir e de organizar dentro da estrutura social, econômica e política.

Declararam-nos os pais dos alunos: A sra Rita Campos tem 5 filhos na escola, afirma que, se esta voltar para a fazenda do Sr. Lanes Fonseca, não deixará os filhos continuarem a estudar lá. E todos os outros pais e mães – com exceção de um fazendeiro que não tem filhos e apenas não deseja que desapareça a escola que ajudou a construir – apoiam o seu desejo.

A ESCOLA ONDE ESTÁ E COM A MESMA PROFESSORA

Não deseja ninguém, nem pais que estão satisfeitos com a professora, que é boa e ensina com carinho, nem alunos que querem à mestra que esta deixa a escola e seja transferida.

Todos os pais e alunos estão contentes porque a escola está bem localizada: apenas 2 quilômetros para as crianças. É equitativa na distância, é de todos eles.

A CARTA DE UM PAI

O Sr. Arlindo Oliveira tem dois filhos na escola escreveu a um dos vereadores, pedindo o auxílio da Câmara Municipal para trabalharem no sentido de se manter a escola de que precisam. Afirma que se trata de política e em assuntos como este não deve haver política. Diz que precisam da professora atual e que todos gostam dela: pais e filhos.

Acha que o adversário – aquele que pede seja fechada a escola – só tem uma menina e disse que não precisa de escola de prefeitura, porque pode pôr a filha em colégio. Mas os outros pais, não, porque são pobres. (PROVAM, 1952, p.1).

Assim, as táticas usadas pela comunidade rural buscando a permanência da professora Adelaide foram: organização do abaixo-assinado dos moradores rurais, divulgação nos jornais sobre o descontentamento dos pais em perder a professora, bem como a carta encaminhada aos vereadores conforme registrado em Ata do Legislativo pedindo a suspensão do ato de transferência. (UBERLÂNDIA, 1952a, p.6v-7v). Podemos concluir que, mesmo que fosse uma prática comum e realizada várias vezes durante o ano, a rotatividade docente enunciava também os conflitos rurais entre comunidade e professora, bem como o jogo de interesse envolvendo políticos e fazendeiros locais, os quais pela influência ou pela ausência deste, mantinham e/ou deslocavam a escola e/ou a professora regente de suas propriedades. Assim, a rotatividade docente era também uma ação estratégica dos grupos dominantes, os quais podiam escolher a professora e também submetê-la a uma frágil condição de permanência.

Além disso, havia também aquelas docentes que frente às precariedades e aos desafios vivenciados na escola na zona rural, optavam por abandonar o magistério rural e recomeçar sua atuação profissional em outros espaços, ainda que permanecessem no campo educacional. Mesmo depois de longos anos de atuação enquanto professora, em várias escolas rurais, M.A.R.C. (2017, p.7) expressou tal situação:

Foi tudo assim. Mudanças que deveriam acontecer mesmo, eu casei vim pra cá, tive a oportunidade de trabalhar aqui, era bem melhor porque na zona rural eu saia, sabia a hora que ia mas não sabia a hora que chegava porque as estradas eram tudo de terra, quando chovia era meio difícil (pausa) eu acho que não senti muito não (pausa). Eu achei bom! Apesar da gente gostar de dar aula, mas vai indo, a gente vai cansando.

De acordo com Carvalho (2016), nas escolas rurais praianas em Aracati-CE, as condições dificultosas das escolas e das próprias comunidades, faziam com que muitos professores também abandonassem as escolas rurais. Com isso, as próprias comunidades praieiras passaram a se organizar sob uma rede de solidariedade em respostas às adversidades econômicas e sociais, evitando em um contexto de incertezas e informalidades que rotatividade ou abandono dos docentes fechassem as escolas.

Com isso, se analisarmos os ciclos de vida docente, verificaremos que, como posto por Hubberman (2000), a fragilidade do início da carreira bem como os questionamentos no meio da profissão incitam que muitos docentes avaliem suas próprias trajetórias profissionais. Ao fazer isso, algumas das profissionais por nós entrevistadas foram assumindo outros lugares sociais. Algumas optaram por transferir-se para outras localidades, outras optaram por desempenharem atividades provisórias na área de gestão (diretoras, supervisoras, orientadoras, coordenadoras), retornando às salas de aulas depois de algum tempo, enquanto as demais permaneceram nas escolas rurais, mas distantes do cotidiano da sala de aula. Das seis entrevistadas, somente uma permaneceu atuando como professora até se aposentar.

2.4.2. Salário

Em relação ao salário mensal, as professoras entrevistadas afirmam que havia diferença entre o salário da normalista e o da leiga no município de Uberlândia: o primeiro era proporcionalmente superior ao da segunda. “O professor que não era formado, ganhava menos. Se eu não me engano era 60% do salário do que fosse formado.” (E.P.S., 2016, p.18).

Nos Registros de Salários, arquivados sem data de referência no Arquivo Público de Uberlândia, também constatamos essa diferença. Dessa forma, ao analisarmos os nomes dos professores, bem como a anotação a lápis feita no documento, notamos a indicação do decreto 66.259, e a referência dos parágrafos I e II na página 104, remetendo

a normativa publicada na década de 1970 sobre a diferença salarial da normalista. (UBERLÂNDIA, [entre 1960-1979], p. 2).

Assim, podemos afirmar legalmente que as professoras leigas ganhavam 60% a menos do salário das professoras normalistas. Tal realidade não ocorria somente em Uberlândia, uma vez que a normativa estabelecia essas orientações em nível nacional. Logo, o Decreto nº 66.259 de 25 de Fevereiro de 1970, disposto sobre a utilização da parcela correspondente à Educação, nas quotas de fundo de Participação dos Estados, Distrito Federal e Território e do Fundo de Participação dos Municípios, definia no seu Art.2, parágrafo I e II:

I - Limite mínimo de um salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanais, quando se tratar de professor primário com curso de formação regular;

II - Limite mínimo de 60% (sessenta por cento) do salário-mínimo regional mensal, para o regime de 22,5 (vinte duas e meia) horas de trabalho semanal, quando se tratar de professor primário sem curso de formação regular; (BRASIL, 1970).

Brandão (1983), ao analisar a condição da vida da professora leiga ribeirinha, percebe que a desvalorização docente era tão evidente que o trabalho rural nas plantações de guaraná era mais lucrativo do que à docência. De acordo com Manke (2006), apesar de não mencionar os valores recebidos pelas professoras rurais, na cidade de Pelotas-RS, o salário das professoras primárias também era baixo na década de 1960, principalmente os salários vinculados ao município, os quais eram relativamente menores do que os do estado. No Piauí, Gonçalves (2015) afirma que os professores além de ganharem baixos salários, ainda gastavam com a compra de materiais didáticos. A compra era iniciativa do próprio professor rural que, sem recursos, comprava o mínimo necessário para desempenhar o seu trabalho com qualidade. Realidade que se aproximava do município de Uberlândia. A professora E.P.S. (2016) afirmava que:

Então eu lutei muito, mas muito mesmo, gastei até dinheiro meu com escola, gastei muito dinheiro. Teve época que não mandavam material nenhum para as escolas, nenhum... eu tinha uma amiga que tinha uma livraria aqui na Floriano, Livraria Amorim, nessa amiga eu comprava fiado dela, todo mês eu tinha continha pra pagar...coisas de escola que eu comprava. Pra levar pra escola. Coisa que mais tarde teve prefeito que passou a mandar o material. [...] Assim, por exemplo, você queria fazer um cartaz que vai comemorar tal data ou um assunto que esteja estudando ali e precisa de um cartaz, você vai fazer um desenho, você vai estudar ciência, tem que desenhar um coração, fazer qualquer coisa,

tem que ter o papel ali, tem que ter o durex, tem que ter o pincel atômico, muitas vezes eu comprava esses todos objetos com meu dinheiro, pagava a conta na livraria todo mês.[...] Então eu comprava com meu dinheiro. Tinha prefeito que não queria nem dar o lápis pro menino, falava que era emprestar. No final da aula era para recolher o lápis, guardar, pro menino usar no outro dia de novo na escola, não queria deixar levar pra casa. Aí como que o menino ia fazer o dever? (E.P.S., 2016, p. 28).

Assim, mesmo com os baixos salários, muitas professoras rurais frente à escassez dos materiais didáticos optavam por usar os recursos obtidos com o próprio salário para a compra de materiais didáticos. Contudo, T.F.B. (2016) afirma que havia períodos mais graves para as professoras rurais, como, por exemplo, quando trabalhou na prefeitura de Araguari no período de 1958-1963. Na ocasião, não faltaram somente os materiais didáticos, mas também o próprio salário mensal:

T.F.B.: Eu assinei pela prefeitura. Aí a verba faltou e eu fui dar aula particular nas fazendas, para os alunos dos proprietários, os filhos dos proprietários e os alunos da redondeza.

Entrevistadora: Quando a senhora ficou na prefeitura a senhora ficou muito tempo sem salário?

T.F.B.: Essa vez que eu lecionei (pausa) [...] Acho que foi uns dois anos...á depois eu não quis ficar sem receber mais não...

Entrevistadora: É difícil né, Dona T.F.B!

T.F.B.: Difícil ficar sem né... (T.F.B., 2016, p. 3).

Machado (2016), ao estudar a escolarização no município de Montes Claros-MG, constatou que além de defasado, o salário da professora primária rural era inferior ao da professora primária urbana. Além disso, ainda constata que no ano de 1967 os docentes rurais de Monte Claros, em decorrência da não renovação do convênio entre estado e município, ficaram um ano sem salário. Além da falta de salário, a pesquisa de Lima; Assis (2013) demonstra que os salários dos professores de Minas Gerais além de baixos, eram inferiores ao salário mínimo estipulado no estado. Tal como podemos verificar no quadro abaixo:

QUADRO 8- Salário dos Professores em Minas Gerais

Ano	Moeda Vigente	Salário Mínimo em MG	Salários dos Professores Rurais	Percentual em relação ao salário mínimo
1952	Cruzeiro (Cr\$)	900,00	700,00 a 800,00	78% a 89%
1960	Cruzeiro (Cr\$)	8.480,00	5.550,00 a 6.300,00	65% a 74%
1970	Cruzeiro Novo (NCr\$)	177,60	125,00 a 150,00	70% a 84%

Fonte: Elaborados a partir de Lima; Assis (2013, p.7).

Constatamos que as questões em torno da problemática salarial também estavam presente no cotidiano das professoras urbanas. De acordo com Nunes (2000), no ano de 1959, um dos elementos que impulsionou a greve das professoras do estado de Minas Gerais foram os baixos salários pagos às docentes das escolas primárias, o que culminou, anos depois, na greve de 1979. Movimentos e lutas que também estiveram presentes no município de Uberlândia³⁶. Em 1954, a imprensa denunciava a desvalorização do salário docente e sugeria as professoras primárias mineiras que se organizassem e entrassem em greve. (PROMESSAS, 1954). Em 1968, as professoras entraram em greve e pediram por meio da imprensa que os pais não enviassem os alunos para as escolas, uma vez que além de receber baixos salários, esses não estavam sendo pagos. Depois, no ano de 1970, o jornal informava que as professoras mineiras ameaçavam abandonar as salas de aulas se o salário atrasado há nove meses não fosse pago. Em 1971, a professora Maria Telma Lopes Cançado de Belo Horizonte, a frente no movimento do professorado, alegava que o salário não havia sido pago e nem mesmo foram revistas as condições de cargos e salários dos professores. Em 1972, mais de três mil professoras mineiras filiaram-se à “Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais” para mover ação judicial contra o Estado, ano, em que, finalmente, o pagamento foi realizado. (PROMESSAS, 1954; PROFESSORES, 1968b; PROFESSORES, 1971; PROFESSORAS, 1972). Todavia, ao levantar-se contra a estrutura que as marginalizava, no ano de 1980, essas professoras primárias foram coagidas e friamente atacadas por se organizarem, manifestarem e requerem seus direitos:

Esta afirmação foi feita pelo secretário-adjunto da Educação, Hebert Mechessi Duarte. Ele acrescentou: ‘Já foram dispensados 69 professoras de Belo Horizonte que estavam colaborando na paralisação das aulas’. ‘É preciso esclarecer aos professores- disse ainda- que de acordo com o decreto do governo do Estado, da semana passada, de número 20.500, quem faltar um dia perde seu emprego. Não haverá a necessidade de observância de prazos, porque o decreto é para uma situação de emergência, soberano, para evitar que uma das principais atividades de governo, como é a educação fique prejudicada. [...]. (COMEÇAM, 1980, não paginado)

³⁶ Pelos jornais é notório que o movimento grevista iniciado em 1979, tenha ocorrido pela iniciativa das professoras mineiras estaduais, no entanto nota-se também que a prefeitura estava envolvida na busca de uma solução do problema do magistério de Uberlândia. Tanto que no ano de 1980, a situação das condições do magistério mineiro não havia sido resolvida, nisso o secretário da educação municipal, Hermantino Dias, fez apresentação da “Comissão de Pais” de Uberlândia ao Ministro Eduardo Portella pedindo soluções ao problema das professoras überlandense. (PAIS, 1980, p.1).

Destarte, proibidas de paralisar suas atividades, muitas docentes presentes nas salas de aulas, não faltando um dia sequer, criaram táticas para resistirem: não deixaram de ministrar suas aulas, mas colocaram-se inertes na sala de aula. De acordo com o jornal, elas faziam a chamada e cruzavam os braços esperando o tempo passar, dispensando o aluno que quisesse ir embora. Resistência também silenciada pela Secretaria de Ensino ao negar que esse movimento estivesse acontecendo nas salas de aula em Uberlândia. (PAIS, 1980, p.1).

Todavia, a desvalorização da carreira docente era presente em muitas realidades brasileiras e o salário tornava-se um dos elementos significativos desse desprestígio. Brandão (1983), ao visitar as escolas ribeirinhas no Amazonas, na década de 1980, relata que as professoras rurais recebiam duas vezes ao ano e o valor recebido semestralmente era inferior ao valor pago nas plantações de guaraná. Carvalho (2016), ao estudar as escolas rurais praianas entre os anos de 1940-2000, relata que em muitas comunidades no estado do Ceará faltava inclusive o salário do professor, o qual, muitas das vezes, recebia seus rendimentos em produtos como feijão preto. Situação também presente em Mato Grosso, segundo Furtado; Moreira (2015) quando faltava o pagamento, o professor recebia com mercadorias ou produtos.

2.4.3. Materiais Didáticos

O espaço e os materiais variavam de escola para escola, havendo aquelas com melhores condições e outras em condições mais precárias. Em relato, a professora T.F.B. (2016) recorda a escassez de materiais, afirmando que a professora arcava financeiramente com os livros didáticos para o ensino - os quais consideramos não serem padronizados, uma vez que cada professora adquiria o seu, conforme seu interesse, bem como o quadro negro.

[...]a gente comprava uns bons livros... para gente ir repassando para os alunos[...]a escola, eles mesmos lá...reuniam os pais dos alunos e sabe, faziam. As mesinhas, os bancos, tudo rústico[...]Tinha quadro...a gente que comprava o quadro. Reunia a gente (pausa) os pais também ajudavam também... e comprava o material para eles e eu comprava o meu também. (T.F.B., 2016, p.4).

Nas Atas de Reuniões Escolares, encontramos registros do inspetor Jerônimo Arantes informando da necessidade de objetos escolares, ausentes na Escola Municipal

Conceição de Lima, no ano de 1951, impossibilitando que as aulas fossem ministradas. (UBERLÂNDIA, 1951c). Em 1956, foi registrada na mesma escola a falta de carteiras para a frequência de alunos, ausentes do âmbito escolar por falta de mobiliário. (UBERLÂNDIA, 1956e). Enquanto isso, nas Atas do Legislativo também encontramos discussões acerca da falta de materiais nas escolas rurais. No ano de 1956, o vereador Angelino Pavan denuncia o péssimo estado que encontrava a Escola Rural de Sobradinho, que necessitava de no mínimo cinco carteiras, sendo aprovada a remessa de dez carteiras. (UBERLÂNDIA, 1956a). No ano de 1977, faltavam 3.000 cadeiras nas escolas rurais (UBERLÂNDIA, 1977a), as quais foram negociadas e ofertadas pela empresa Carpe³⁷ (1.000 carteiras) e pelo Estado (cerca de 2.000 mil) (UBERLÂNDIA, 1977b).

Além disso, nas entrevistas, as professoras afirmam que o espaço escolar era rudimentar contendo somente quadro negro, carteiras e cadeiras escolares. Para uso do professor havia o giz, o quadro negro, o caderno de planejamento, livros, cartilhas e/ou as apostilas ofertadas pelo município (conforme mencionado no item 1.3.2).

Ao contrário dessa precariedade, nas escolas mantidas por empresas e grandes proprietários rurais, como a escola de A.M.D.L. (2016), no final da década de 1970, não havia com o que se preocupar em relação aos materiais pedagógicos:

A prefeitura nessa época ela oferecia um material para gente, era apostilado, então você tinha que seguir aquele material apostilado. Então Português vinha a apostila, Matemática, né, História, Geografia, então vinha tudo apostilado. Ciências... então você trabalhava dentro daquelas apostilas, que eram... vinham bimestral. Então você trabalhava dentro daquilo. [...] O uniforme era uma camiseta branca, uma calça adidas escrito: *Escola Municipal Emílio Ribas*, jamais a Pinusplan quis fazer propaganda do que ela fazia. A preocupação era o trabalho, o ensino [...]. E eu ainda estou esquecendo de lhe falar, material escolar também, era mantido por ela. Era mantido por ela. Então eu não sofri, o que minhas colegas da época sofreram. Porque a prefeitura era muito lenta para atender a necessidade de merenda, as necessidades de cadernos escolares das crianças e o professor muitas das vezes passava por dificuldades. (A.M.D.L., 2016, p.2-3).

Nos materiais requisitados e enviados pela prefeitura, entre os anos de 1971-1972, constatamos que foram enviados para as 42 escolas localizadas no documento: materiais didáticos, materiais de limpeza, mobiliários e também de primeiros socorros. Em relação ao material didático notamos que os materiais enviados em maior quantidade

³⁷ O jornal não informa a natureza da empresa CARPE, nem mesmo descreve os motivos que a incitou a doar as carteiras escolares.

foram: cadernos, borrachas, blocos, boletins e régua. Enquanto os demais: a bandeira e os papéis alamaços com pauta, foram enviados em menor proporção, como podemos verificar no quadro a seguir:

QUADRO 9- Materiais didáticos das escolas rurais (1971-1972): Uberlândia-MG

MATERIAL	QUANTIDADE
Apagador	59
Bandeira	2
Borracha	3696
Boletins**	1222
Blocos***	1223
Caderno*	8894
Cx de Giz	563
Cx de Giz Colorido	106
Envelope Boletim	64
Folhas de papel	45
Lápis	502
Lápis de cor	88
Livro de chamada	12
Livro de E. Integrada	10
Metros de papel pardo	98
Papel alamaço sem pautas	20
Papel alamaço com pautas	3
Régua	851

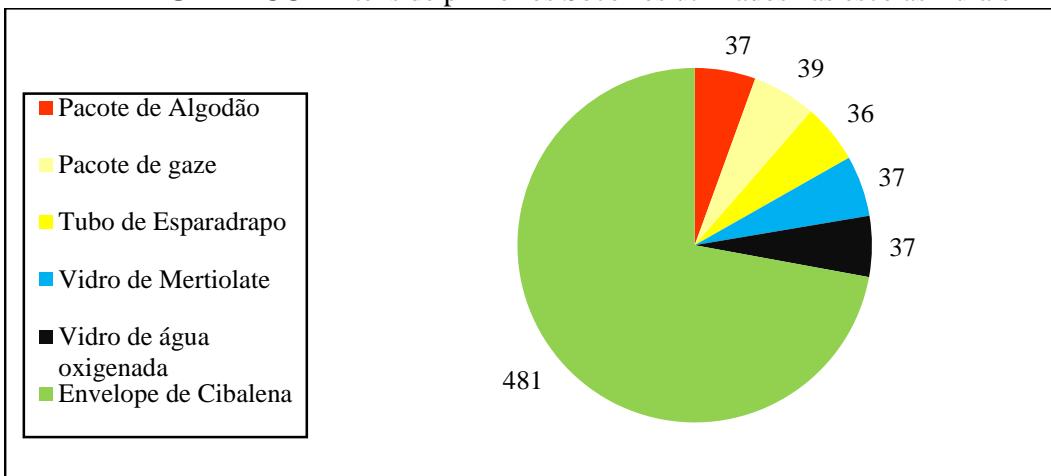
Fonte: UBERLÂNDIA (1971-1972).

Notas: * cadernos de atividades, caligrafia e desenho. ** Boletim para professores, para alunos, Boletins mensais. *** com e sem pauta.

O conteúdo dos kits de primeiros socorros limitava-se a algodão, gaze, esparadrapo, mertiolate, água oxigenada e envelopes de Cibalena. Nota-se que a medicação de Cibalena era frequentemente utilizada nas escolas rurais. Era permitida a medicação da criança em espaços escolares, bem como os cuidados no caso de pequenos incidentes. Assim, a professora da escola rural, frente à indisposição dos alunos, analisava e decidia como agir, inclusive se deveria ou não medicá-los. Os pais eram informados, quando possível, somente nos casos mais emergenciais, afinal para tanto era necessário o deslocamento até a casa do aluno, sendo o telefone³⁸ um artigo de luxo e, portanto, raro.

³⁸ De acordo com a Ata do Legislativo, no ano de 1956, na Fazenda Sobradinho já havia sido instalado telefones. (UBERLÂNDIA, 1956c).

GRÁFICO 7- Itens de primeiros Socorros utilizados nas escolas Rurais



Fonte: UBERLÂNDIA (1971-1972).

Em síntese, podemos afirmar que eram precárias as condições de trabalho docente nas escolas rurais. O mobiliário era insuficiente e improvisado, faltavam livros didáticos, cartilhas, jogos pedagógicos e outros materiais que comporiam de forma mais eficiente e diversificada o ambiente escolar, tais como: pincéis, diferentes tipos de papéis para decoração e exposição de cartazes, etc. O ambiente da sala de aula era mantido com o mínimo necessário. Mas qual era o lugar de atuação dessa professora? Onde e como estavam instaladas as escolas rurais? Como era organizado o ensino nessas instituições? Como as professoras rurais organizavam suas práticas cotidianas em espaços marcados pela precariedade? Como a Lei 5.692/71 influenciou nas ações diárias da professora rural? Indagações que buscamos aprofundar nesse segundo capítulo no qual se analisará: o lugar de atuação das professoras rurais antes e depois da lei 5692/71 e as práticas pedagógicas.

Assim, neste segundo capítulo, ao analisarmos como eram as escolas rurais, a sua estruturação física, os lugares de instalações, as formas de organizações do tempo e espaços, buscamos entender, tal como posto por Viñao Frago (2000), a cultura escolar existente entre o instituído e a instituição, considerando os sujeitos, suas representações e apropriações.

3 A ESCOLA RURAL E AS PRÁTICAS DOCENTES

Naquilo que se refere ao lugar de atuação das professoras, nota-se que as instalações físicas das escolas rurais pouco condiziam com espaços destinados a instituições de ensino. Mesmo exercendo um papel fundamental na alfabetização das populações do campo, muitas dessas instituições funcionaram em condições precárias: em instalações inadequadas, em casas ou cômodos adaptados, carentes de iluminação, ventilação, espaço físico, água, banheiros. Outras eram instaladas em depósitos, ranchos, currais e casas de pau-a-pique. Além disso, eram desprovidas de matérias didáticos, materiais de limpeza, alimentação e mobiliários. (ARAUJO; LIMA, 2011a / ARAUJO; LIMA, 2011b / GONÇALVES, 2015; LEITE, 1996; LIMA, 2004/ LIMA, 2009 / LIMA, 2012 / LIMA; ASSIS, 2013 /MACHADO, 2016; MANKE, 2006, RIBEIRO, 2009). Segundo Arroyo (1982), o descaso para com a educação primária rural foi denunciado desde 1901 nos jornais mineiros, uma vez que muitas das escolas rurais abandonadas pelos poderes públicos eram mantidas pelos esforços dos próprios professores, os quais, muitas das vezes, arcavam inclusive com o pagamento do aluguel da escola.

A partir disso, podemos dizer que o espaço ocupado pela escola rural foi de abandono e desprestígio tanto por parte das políticas públicas quanto pelas representações culturalmente construídas acerca do urbano e do rural. Nessa vertente, Arroyo (1982) afirma que a elite brasileira nunca defendeu uma educação para o homem do campo, mas sim, uma educação que fixasse o homem no campo. Todavia a ação educativa não restringiu o intenso êxodo rural na década de 1950, nem mesmo freou as transformações advindas com o processo de urbanização.

Entre os anos de 1950 a 1970, o crescimento no índice de urbanização, a política desenvolvimentista, o êxodo rural e a industrialização conduziram o país para a consolidação da nova conjuntura econômica, política, cultural e social a qual deslocava uma sociedade com modos de vida agrário-rural para modos de vida de uma sociedade agroindustrial. (MELLO; NOVAIS, 2002, SILVEIRA, 2008; SKIDMORE, 1998; VEIGA, 2007). De acordo com Mello; Novais (2002) havia, nesse período, uma crença na possibilidade de transformar o país em uma nação desenvolvida. Otimismo nacional que se tornou fervoroso com a inserção dos eletrodomésticos, produtos de beleza, produtos farmacêuticos, enlatados e outros. Além disso, houve também o desenvolvimento da indústria automobilística, indústria naval, utilitários, estradas de rodagem, eletricidade, bem como a instalação das multinacionais, a inclusão da mulher

no mercado de trabalho e outras transformações que gradativamente mudavam não só os modos de vida da organização social, mas os próprios sujeitos na sociedade.

Logo a escolarização da população brasileira tornou imprescritível para as elites urbanas consolidarem seu projeto de sociedade. Para tanto, além das campanhas contra o analfabetismo intensamente divulgadas na década de 1940 (RIBEIRO, 2009), resultando concomitantemente em ações isoladas dos estados e municípios, foram firmados acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos da América (EUA), dentre eles: o “Plano de Desenvolvimento para o Ensino Primário” concluído em 1946. Nesses acordos ficaram registradas as impressões do professor da Universidade da Columbia-EUA, Robert King Hall, em relação à precariedade das escolas rurais brasileiras e a necessidade de universalizar o acesso à educação primária para as crianças e rurícolas menos favorecidos.

Na década de 1950, a impressa de Uberlândia questionava o caráter econômico do país: se deveria voltar-se à economia urbana ou se manter vinculado às vocações agrícolas. (PAÍS, 1950). A política de expansão das escolas rurais no país, a tentativa de modernizar os espaços urbanos e rurais, associado ao processo de urbanização e industrialização dividiam as opiniões públicas e os pareceres dos intelectuais do período. Esses também eram influenciados pelas relações de clientelismo e favoritismo, as quais condicionavam também as ações dos dirigentes municipais e estaduais, inclusive na abertura de vagas e espaços escolares. Preocupados com o total de alunos frequentes às aulas, os inspetores secundarizavam as questões do ensino-aprendizagem. (LEITE, 1996; LIMA, 2004; LIMA, 2016).

Em Uberlândia, nota-se que embora as ações políticas estivessem impulsionadas pelo desenvolvimentismo e investimentos urbanos, as temáticas envolvendo o ensino rural eram abertas como discussões na Câmara dos vereadores. Ora discutiam sobre a abertura ou fechamento de escolas rurais, ora sobre aquelas que se mantinham em funcionamento precário, caracterizadas pela falta de materiais, instalações físicas, profissionais habilitados, suporte e orientações pedagógicas-didáticas, bem como pela omissão das políticas públicas em relação ao ensino rural. (UBERLÂNDIA, 1950-1980). Assim, para entendermos as histórias e memórias das professoras rurais, buscamos identificar nesse capítulo: a) caracterizar os espaços destinados ao funcionamento das escolas rurais; b) apreender as condições físicas dessas instituições e as condições de trabalho das professoras; c) entender as táticas e as práticas pedagógicas dessas docentes frente às normativas instituídas pelo Governo e aquelas estabelecidas pela cultura local.

3.1 As escolas rurais

Em 1950, o jornal Correio contabilizava um total de 41 escolas rurais no município de Uberlândia-MG³⁹. (MELLO, 1950, p. 01). Em 1952, totalizavam 44 instituições de ensino e em 1954 esse quantitativo aumentou para 51 escolas rurais. (LIMA, 2016). Em 1953, ao analisar as Atas de Reuniões da Associação Comercial e Industrial de Uberlândia (ACIUB), Ribeiro; Silveira (2016) localizaram 53 escolas rurais em funcionamento. Em 1969, 31 escolas rurais (UBERLÂNDIA, 1969). Enquanto até o ano de 1971, o relatório municipal afirmava ter inicialmente um total de 44 escolas rurais em funcionamento, mas retomava a afirmativa anterior, informando no mesmo documento, um total de 37 escolas municipais rurais em funcionamento, tornando a estimativa de escola nesse ano imprecisa (UBERLÂNDIA, 1972a). Em 1972, o então prefeito municipal, Virgílio Galassi, afirma ter reestruturado 38 escolas rurais. Além de informar que após fevereiro de 1971 foram fundadas treze escolas rurais. Assim, no ano de 1972, contabilizava em funcionamento 50 escolas municipais rurais. (UBERLÂNDIA, 1972a).

QUADRO 10- Total das Escolas Rurais em Uberlândia (1950-1972)

Ano	1950	1952	1953	1954	1969	1971	1972
Total de Escolas Rurais	41	44	53	51	31	37*	50

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados: Uberlândia (1972a); Lima (2016), Ribeiro; Silveira (2016).

Nota: *Apesar de considerarmos o total de 37 escolas rurais, no mesmo documento faz referência a um quantitativo de 44 escolas rurais, demonstrando que os dados estáticos também eram redimensionados com finalidades publicitárias, conforme interesse da administração.

O quantitativo de escola existente entre 1950-1980 ainda é de difícil precisão. Nos Livros de Matrícula, localizamos 44 escolas entre os anos de 1950-1966; nos Registros de Frequência, localizamos 76 escolas entre os anos de 1950-1973; no Folha de Promoção localizamos 31 escolas em funcionamento em 1969, enquanto o relatório municipal afirma haver em 1972 50 escolas rurais em funcionamento. Assim, associado

³⁹ Segundo Ávila (2016), o aumento nacional no número de escolas rurais, na década de 1950, foi resultado do acordo firmado em 1946 entre Brasil e EUA (Estados Unidos da América) que objetivava implementar o: “Programa de Desenvolvimento para o Ensino Primário” (PDEP) dado ao número insuficiente de escolas nas zonas rurais: como medida sugeria o treinamento de professores e também a construção de escolas rurais em todo território nacional. Nota-se que no período da “Guerra Fria”, os Estados Unidos da América aproximaram-se de países em desenvolvimento por meio da oferta de ajuda financeira e orientações, os quais resultaram em intervenções tanto na política e economia brasileiras, quanto na cultura.

à incompletude da maior parte dos documentos do período, à prática política de clientelismo e ao favoritismo dos anos estudados, que frequentemente conduzia para aberturas, transferências e fechamentos de escolas rurais, o quantitativo das escolas em funcionamento em cada década ainda permanece uma incógnita. Em relação à prática de favoritismo e clientelismo, o vereador José Rezende Ribeiro, em 1951, durante sessão da Câmara dos vereadores denuncia:

Processo número 459- contendo em segunda discussão, o projeto que autoriza auxílio para a escola de Cruz Branca. Aberta a discussão o vereador José Rezende Ribeiro afirma encontrar-se o processo devidamente discutido e solicita a sua aprovação. O vereador Silano Abalém se declara contra a aprovação do projeto por considerar que a escola, no local onde a querem localizar não beneficiará nenhum morador, a não ser o proprietário do prédio. Encerra a discussão. (UBERLÂNDIA, 1951a, p. 58v.)

Haja vista que além da política de abertura ou fechamento de escolas por motivos políticos ou pela falta de alunos ou professores, era usual (re)utilizar a nomenclatura da escola em outra região. (ARAUJO; LIMA, 2010a). Dessa forma, o relato da professora A.M.D.L (2016), informando ter sido a primeira professora na Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva, no ano de 1978, torna-se compreensível, mesmo que tenhamos encontrado registros da Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva no ano de 1971, sob direção da professora Márcia, com as turmas de 1^a e 2^a série e, em 1972, com a professora Floripes com uma turma multisseriada de 1^a a 4^a série e no ano de 1973 com a professora Celeida com uma turma de 1^a a 4^a série.

Ao recontar sua experiência profissional, A.M.D.L. (2016) recorda que a escola foi aberta em 1978, sendo construída pela empresa Pinusplan, no ano de 1977 para atender os filhos dos funcionários⁴⁰. Com a obrigatoriedade legal de a empresa garantir o acesso à educação para os filhos dos funcionários sancionada pela LDB 4.024/61, em continuidade a Lei orgânica do Ensino Primário 8.529/46, a Pinusplan, empresa no ramo de construção e reflorestamento, optou pela construção da escola dentro da fazenda da empresa:

Nós mudamos pra lá final de 77, 1977 e eu obtive a proposta da Pinusplan para dar aula na fazenda, onde tinha bastante funcionários e

⁴⁰ A Escola Municipal Rural foi legalizada pelo Decreto nº 1687, de 21 Março de 1979 pelo prefeito Virgílio Galassi, como escola em funcionamento na zona rural.

crianças que precisavam de escola, em ser alfabetizadas. Aí a Pinusplan construiu a escola e em Fevereiro de 1978 iniciou a escola mas com o nome de Escola Presidente Costa e Silva. (A.M.D.L., 2016, p. 2).

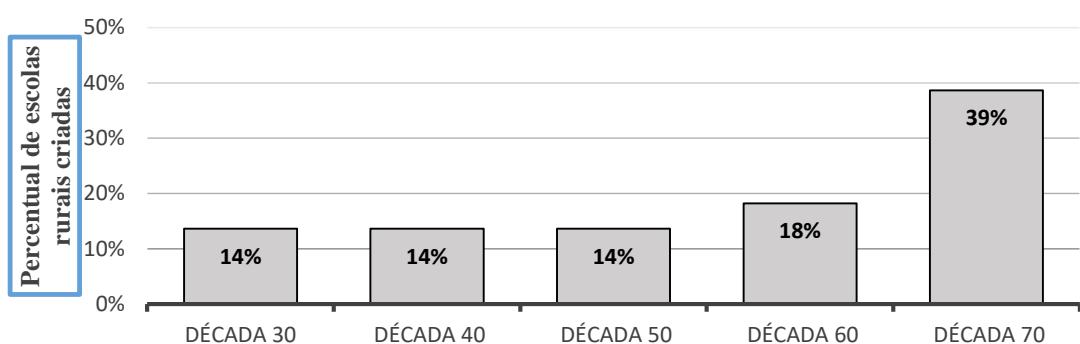
A.M.D.L. afirma que sua realidade era diferente daquela vivenciada por outras professoras rurais, como estava inserida em uma escola em espaço particular e empresarial, tinha todo o suporte do proprietário da empresa, o qual além de construir a escola, era responsável pelo material escolar, pela alimentação e também pelo uniforme. Diferente de muitas escolas rurais, afirma que tinha mobiliário, quadro negro e os materiais que julgasse necessários ao ensino, tudo era devidamente providenciado pelo proprietário. De acordo com a professora, a escola era “a menina dos olhos dele” (A.M.D.L., 2016, p. 3). Era, portanto, uma escola pública com características privadas, e mesmo ocupando um espaço rural, era atendida em todas as necessidades do ensino:

E eu tive muita sorte porque eu fui trabalhar em uma escola onde o fazendeiro mesmo que se interessou em construir o prédio que tinha uma infraestrutura, onde eles contrataram uma pessoa da fazenda para fazer o lanche para as crianças, eles mantinham esse lanche, inclusive mantinham uniforme para as crianças [...]. A Pinusplan, a empresa que construiu a escola, ela mantinha esse lanche como o uniforme das crianças. Tanto é que para o dono da Pinusplan, o senhor Ismar, a escola era a menina dos olhos dele. Todas as vezes que ele vinha de São Paulo para visitar a fazenda, ele tinha toda vez...a responsabilidade de ir aquela escola para ver como estava, para ver se estava tudo bem ou se estava precisando de alguma coisa. E eu ainda estou esquecendo de lhe falar, material escolar também, era mantido por ela. (A.M.D.L., 2016, p. 2,3).

A.M.D.L. (2016) relata a construção de sua carreira profissional nessa escola. Iniciou como professora, depois quando passou no concurso tornou-se supervisora e em seguida assumiu a direção. Afirma ter, por um breve período, trabalhado na Escola Rural Tenda. Segundo ela, por imposição de poder, uma das gestoras do município não quis mantê-la na mesma escola quando finalizou suas atividades na direção da escola, transferindo seu cargo para a Escola Rural da Tenda. Ela conta também que na primeira oportunidade, deslocou seu cargo de volta à escola que tanto estimava, a qual desde 1985, já denominava “Escola Municipal Mario Ribas”. A alteração do nome da escola foi solicitação realizada pelo proprietário da empresa e acordado pela prefeitura, a qual conduziu o nome de: “Escola Municipal Presidente Costa e Silva”, para outra instituição escolar, localizada em outra região, demonstrando que a prática da troca da nomenclatura escolar era frequente na região.

Assim, na tentativa de encontrar um número mais aproximado de escolas por década, utilizamos os dados das fichas escolares presentes no relatório municipal, as quais informam as datas de criação das 50 escolas rurais em funcionamento no ano de 1972. A partir disso, podemos constatar que apesar da documentação ressaltar um acentuado número de escolas abertas na década de 1950, impulsionada pela elite local e pelos programas de “erradicação do analfabetismo”, no município de Uberlândia-MG, 39% de escolas rurais foram criadas entre os anos de 1970-1972, tal como apresentamos a seguir no gráfico 8.

GRÁFICO 8- Relação de escolas criadas em Uberlândia por décadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Uberlândia (1972a).

Logo, a fim de atender as demandas da Lei 5.692/71, o Plano Municipal de Uberlândia propôs, no ano de 1971, o agrupamento das escolas rurais em núcleos escolares. As escolas com melhores instalações físicas e condições de espaço seriam as “escolas-modelos” e serviram como centro de polarização dos projetos de formação dos alunos e da comunidade rural, além de serem bem estruturadas e/ou reformadas para atender os alunos das escolas-ligadas (escolas rurais com pouca estrutura). Como critério de escolha das escolas-modelos ou centros de polarização, propunha: atendimento a larga faixa populacional, condições de atendimento aos alunos da 5^a série do 1º Grau de outras escolas da região, localização em áreas prioritárias bem como possuírem espaço para construção/ ampliação/ reforma de suas instalações físicas. (UBERLÂNDIA, 1971c).

QUADRO 11- Escolas Modelos

ESCOLAS-MODELO	ESCOLAS LIGADAS	ALUNOS ATENDIDOS
Felipe dos Santos	Usina dos Martins	77
Galheiros	Macumbé Conceição	102
Cruz Branca	José Alves da Silveira	95
Olhos d' Agua	Aniceto Pereira Tenda Marimbondo	296
Saudade	Rivalino Alves dos Santos	134
Adelino de Carvalho	Divisa	73
Leandro J. de Oliveira	Leandro J. de Oliveira	50
Guariroba	Domingas Camim	118
Antonio O. Marquez	Tejuco	75

Fonte: Uberlândia (1972b, p. 123).

Como centros de Polarização, foram selecionadas e instituídas três escolas rurais, as quais ofertariam a 5^a série do 1º Grau, uma vez que essas escolas tinham condições físicas razoáveis, maior número de aluno e boa localização, estimando um total de 269 alunos beneficiados.

TABELA 1- Escolas centros de Polarização
ESCOLAS ATENDIDAS **Nº ALUNOS**

CENTRO DE POLARIZAÇÃO		
Escola Eleazar Braga	Bons Olhos	59
Escola Sucupira	Ponto de Arame Costa e Silva	110
Escola Usina do Ribeiro	Francisco Ribeiro	100

Fonte: Uberlândia (1972b, p.126)

As demais escolas rurais, totalizando 19 instituições rurais, não teriam a ampliação imediata com a introdução da 5^a série do 1º Grau, e os alunos deveriam ser encaminhados àquelas instituições rurais em que o ensino já estivesse implantado. Conforme tabela a seguir:

TABELA 2- Escolas sem a instalação da 5^a série do 1º Grau e local de atendimento

Escolas: Rocinha- Monjolinho- Manoel F. Rosa São atendidas pela 5^a série de Tapuirama (Ginásio fundado este ano)

Escolas: Lagoa- Dourados- Onça- Pontal- José Aprazível	São atendidas pela 5 ^a série de Martinésia (Ginásio rural fundado este ano, quando já percebíamos sua necessidade).
Escolas: Bom Jardim- Douradinho- Júlia A. Dantas- E. Sousa- Matinha Velha Gácomo Segatto- São José Freitas Azevedo- Babilônia	Não oferecem, nº alunos suficiente para a 5 ^a série. Muitas destas Escolas, fundadas recentemente, tem apenas as 3 primeiras séries do 1º grau logo, a implantação apenas em 1974.

Escolas: Domiciano J.de Castro- Ernesto Zanatta- Antônio Crescêncio	Serão atendidas por uma classe de 5 ^a série no Colégio Agrícola.
---	---

Fonte: Uberlândia (1972b, p.126-127).

Nas escolas-modelos que serviriam de Centros de Polarização previa-se para apoio à escolarização rural parcerias com outros setores: faculdades, órgãos e equipes de programas e projetos municipais. Assim definia o documento:

FACULDADE DE ENGENHARIA- Orientação para construção de fossas já iniciadas, prevendo atender a 25 escolas, inicialmente, aumentando o número gradativamente conforme condições da Prefeitura Municipal.

FACULDADE DE MEDICINA- A integração já foi feita, quando, em abril deste, foi dado um aviso de Medicina Preventiva e primeiros socorros, em convênio com a ACAR e CNAE. Foi feito exame para se obter o índice de verminose das nossas crianças rurais, cujo resultado bem mostra a urgente necessidade de assistência que garanta a saúde e consequentemente aprendizagem de tais crianças. O tratamento já foi iniciado, sendo atacado áreas de maior foco. Pretendemos levar às Escolas ainda cursos de PUERICULTURA, HIGIENE, ETC.

FACULDADE DE VETERINÁRIA- Orientação para criação de granjas escolares, com o objetivo de obter: (...) para o estudo de CIÊNCIAS, noções úteis de criação de pequenos animais; condições de futuras criações de granja que sejam fonte de renda ou de uma alimentação mais nutritiva para a própria família.

ACAR- COLÉGIO AGRÍCOLA- Cursos de Horticultura, que darão noções básicas de PRÁTICAS AGRÍCOLAS.

C.N.A.E.- ACAR- Há muito se integraram ao Departamento Municipal de Educação e Cultura ministrando cursos de Alimentação, Higiene e Educação para o lar, e que pretendemos dar maior vulto já no 2º semestre deste ano, para, em 1973, darmos sequência à Implantação da Reforma nas Escolas Municipais Rurais. (UBERLÂNDIA, 1972b, p.125).

Além disso, propunham que as ações pedagógicas fossem realizadas em conjunto a comunidade, todavia orientadas e dirigidas pelas professoras e órgãos que cooperavam com a educação rural. Assim, objetivava fazer da escola o CENTRO COMUNITÁRIO da região, criando para isso as seguintes atividades: Orientação aos pais (Cursos para as mães, alfabetização, corte e costura, culinária, higiene, aproveitamento prático da matéria-prima regional); Cursos para os pais (alfabetização, orientação agropecuária, higiene, etc.); Encontros sócio- esportivos (festas e jogos); Encontros Religiosos (batizados, casamentos e cultos religiosos). Nesse aspecto propunha uma escola no centro da comunidade rural, na qual acontecesse a convivência e interação dos sujeitos da comunidade rural, tornando o espaço escolar para além da função de

escolarizar as crianças, mas em um lugar de referência social, de construção de vínculo entre os campesinos: tanto no sentido social quanto formativo.

No ano de 1971, o relatório municipal informava a criação de 13 escolas rurais, mas ao repetir na documentação o nome da Escola M.R. Freitas Azevedo, constatamos que a criação referia-se a 12 instituições de ensino: Escola M.R. Leandro José de Oliveira, Escola M.R. Manoel Ferreira Rosa, Escola M.R. Tejuco, Escola M.R. Onça, Escola M.R. Freitas Azevedo, Escola M.R. Edson de Sousa, Escola M.R. Matinha Velha, Escola M.R. Adelino de Carvalho, Escola M.R. São José, Escola M.R. Antônio de Oliveira Marquez, Escola M.R. Costa e Silva, Escola M.R. Julia Augusta Dantas. Todas funcionando com Clube Agrícola, Clube de Saúde, Clube e Leitura, Clube de Arte. Além disso, o relatório menciona que nesse período havia uma facilitação para instalação de escolas nas zonas rurais por parte da prefeitura. De acordo com o documento, era meta do município manter em funcionamento o total de 50 escolas rurais, mas se o fazendeiro estivesse interessado na abertura de escolas em suas terras, bastava somente procurar a prefeitura:

Para a instalação de uma escola rural, o fazendeiro deve colaborar com a construção do prédio e a prefeitura fornecerá a professôra e as carteiras necessárias. A CNAE fornece o lanche que é servido diariamente dando uma melhor nutrição para às crianças. (UBERLÂNDIA, 1972a).

No ano de 1972, o relatório localizava as 50 escolas rurais em funcionamento nas propriedades indicadas no quadro a seguir:

QUADRO 12- Relação de escolas rurais, localização e proprietário

NOME DAS ESCOLAS RURAIS	LOCALIDADE	PROPRIETÁRIO
Escola M.R. Adelino Carvalho	Rio das Pedras	Antônio Rezende
Escola M. R. Aniceto Pereira	...	...
Escola M R. Antônio Crescêncio	Fazenda Sobradinho	
Escola M.R. Antônio de Oliveira Marquez	...	...
Escola M R. Aprazível	Fazenda Salgueiro	Ulisses de Freitas
Escola M R. Bom Jardim	Fazenda Bom Jardim	...
Escola M R. Bons Olhos	Fazenda Bons Olhos	...
Escola M R. Capim Branco	Fazenda Capim Branco	...
Escola M. R. Carlos Gomes dos Santos	Fazenda Ponto do Arame	Carlos Gomes dos Santos
Escola M R. Costa e Silva	Bom Jardim	Evaristo Pereira
Escola M R. Cruz Branca	...	Alcides de Sousa

Escola M R. Conceição	Fazenda Conceição Distrito de Martinésia	...
Escola M R. Divisa	Fazenda Divisa	...
Escola M. R. Domiciano José de Castro	Fazenda Sobradinho	José Ribeiro
Escola M R. Domingos Camim	Miraporanga	...
Escola M R. Douradinho	Douradinho	Jalva Ferreira
Escola M R. Dourados	...	Eurides Justino Batista
Escola M R. Edson de Souza	Fazenda Olhos d' Agua	Edson de Souza
Escola M R. Eleazar Braga	Fazenda Água Limpa	...
Escola M R. Enersto Zanatta	Sobradinho	...
Escola M R. Felipe dos Santos	Fazenda Martins com capoeirinha	...
Escola M R. Francisco Ribeiro	Fazenda Brejão	...
Escola M R. Freitas Azevedo	Agua Limpa	...
Escola M R. Galheiros	Fazenda Taperão	João Oliveira Marques
Escola M R. Giacómo Segatto	...	Dr. Auto Vasconcelos
Escola M R. Guariroba	Fazenda Douradinho	Dr. Auto Vasconcelos
Escola M. R. José Alves da Silveira	...	Waldemar Paiva Resende
Escola M R. José Fonseca	Fazenda Velha	Clodoaldo
Escola M R. Júlia Augusta Dantas	José Ricardo Migliorine	José Ricardo Migliorine
Escola M R. Lagoa	Fazenda Mata dos dia	Orozimbo Fernandes
Escola M. R. Leandro José de Oliveira	Fazenda Martins Capoeirinha	...
Escola M R. Macumbé	...	José Campos Ferreira
Escola M R. Manoel Ferreira Rosa	...	José Rosa Neto
Escola M R. Marimbondo	Fazenda Marimbondo	Orlando Peixoto
Escola M R. Matinha Velha	Posto da Matinha	...
Escola M R. Monjolinho	Monjolinho	Belo
Escola M R. Olhos d'agua	Fazenda Olhos d'água	Joaquim R. de Oliveira
Escola M R. Onça	Fazenda da Onça	João Justino Batista
Escola M R. Paranan	Fazenda Bebedouro/ DIST. Cruzeiro	...
Escola M R. Pontal	Fazenda Pontal	Osmar Machado
Escola M. R. Rivalino Alves dos Santos	...	...
Escola M R. Rocinha	Fazenda Rocinha	Benjamin Fagundes
Escola M R. São José	...	José de Sousa
Escola M R. Saudade	...	...
Escola M R. Sucupira	...	...
Escola M R. Tenda	...	...
Escola M R. Tijuco	Fazenda Capão Grande	Manoel F. Alves
Escola M. R. Usina dos Martins	Usina dos Martins	...
Escola M. R. Usina Ribeiro	Usina Ribeiro	Roland Bruno

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: Uberlândia (1972a).

*Informamos que os espaços em reticência (...) referem-se aos dados não informados na documentação

3.2 Idas e vindas: as condições físicas da escola rural e as trilhas do caminho

A precariedade das escolas rurais eram visíveis na decadência dos prédios escolares, na falta de iluminação, ventilação, carência de mobiliário e cômodos inadequados ao fazer pedagógico. Essas continuavam sendo características comuns à escola rural brasileira, como demonstram as pesquisas realizadas em Minas Gerais, Rio de Janeiro, Ceará, Piauí, Rio Grande do Sul, Pernambuco e São Paulo. Regularidades presentes em escolas distantes geograficamente, em regiões, cidades e estados diferentes, mas com as mesmas deficiências; bem como o mesmo abandono e omissão das políticas públicas. (ARAUJO; LIMA, 2010; CARVALHO, 2016; LIMA; ASSIS; GONÇALVES, 2016; GONÇALVES 2015; MACHADO, 2016; MANKE, 2006; SOUZA, 2008; RIBEIRO, 2009; VIGHI, 2008; WARDE, 1986).

Carvalho (2016) afirma que as escolas rurais praianas de Aracati-CE, entre os anos de 1940-2000, eram formadas por escolas domésticas marcadas pela precariedade e também instabilidade. As salas limitavam a um cômodo, em casas alpendradas, inclusive na casa do professor, improvisando no ambiente doméstico. Assim, a permanência da professora era garantida pela solidariedade e pela mobilização das famílias camponesas e pescadoras. A rede de solidariedade e o acolhimento faziam com que a professora rural permanecesse em lugares mesmo escassos de materiais, carteiras, mesas, armários e livros ou prédios inadequados e/ou com espaços adaptados em cômodos de casas familiares, semelhantes em muitos aspectos à realidade de Uberlândia apontada por Lima (2012). Furtado; Moreira (2015) afirmam ao estudar a trajetória das professoras rurais no sul do estado de Mato Grosso, entre os anos de 1930-1970 as condições precárias das escolas rurais, marcadas pela falta de infraestrutura e manutenção dos espaços escolares bem como pela ausência de materiais pedagógicos, didáticos e escolares. Realidade semelhante nas escolas rurais dos municípios do estado do Piauí, onde as instalações físicas das escolas não atendiam às condições mínimas e era comum, na ausência de espaços destinados ao funcionamento da escola, que os alunos fossem deslocados para a casa do professor (adaptado com lugar de ensino). Não havia mobiliários, sendo iniciativa dos próprios professores a construção de bancos, mesas, quadros, bem como instalações de saneamento básico, tais como as fossas. De acordo com os relatos, faltavam não só instalações físicas, mas materiais indispensáveis à atuação docente como: quadro, giz, apagador, cadeira, mesa, banco, iluminação, ventilação, água e material escolar. (GONÇALVES, 2015). Na cidade de Rio Claro - SP, as escolas isoladas foram herdeiras

das transformações ocorridas nas escolas de primeiras letras do Império, funcionando com problemas de infraestrutura material, localização, de provimentos e de condições de trabalho docente. (SOUZA, LEITE; 2016). Tal realidade também era verificada nas escolas do estado do Rio Grande do Sul, conforme apontado nos estudos de Manke (2006) e Vighi (2008), bem como por Dória (2007) que, ao estudar as Escolas Normal Rural Osório, constatou instalações de precariedade para os alunos que residiam na escola: sem banheiros, quartos sem janelas, espaços apertados, somente com beliche e um pequeno armário, o local era frio e muitos alunos adoeciam.

Sendo assim, as pesquisas supracitadas demonstram que as precarizações presentes em Uberlândia, tais como escolas rurais instaladas em casa, currais, depósitos, quartos e cômodos adaptados, sem iluminação, sem ventilação, sem banheiro, sem água encanada e com mobiliários insuficientes eram comuns regularidades em várias regiões brasileiras.

Entre os anos de 1950-1966, encontramos nas Atas de Reuniões Escolares denúncias da falta de objetos escolares, ocasionando o atraso no início das aulas da Escola Rural Conceição de Lima, no ano de 1951, deslocado para o mês subsequente. (UBERLÂNDIA, 1951b). Depois, no ano de 1956, o inspetor afirma que por falta de mobiliário havia alunos faltosos na escola, demonstrando as carências físicas das escolas rurais em relação aos mobiliários. (UBERLÂNDIA, 1956f). Realidade também identificada nas Sessões da Câmara Municipal. Muitas discussões referiam-se à construção de escolas rurais bem como acomodações para a professora. No entanto, também são apontadas as precariedades das escolas, como a Escola Rural de Sobradinho com falta de carteiras escolares (UBERLÂNDIA, 1956a); assim como a demora na efetivação das obras solicitadas, como na Escola Municipal Rural Paraíso em que mesmo tendo sido pedido a reforma do telhado, doado pela comunidade, não foi atendido, nem mesmo os demais reparos solicitados para a efetivação de ensino. (UBERLÂNDIA, 1959). Em 1971, as discussões elitistas enaltecem as realizações da gestão daquele ano, destacando a construção das cantinas nas escolas rurais e o patrolamento das vias das estradas municipais. (UBERLÂNDIA, 1971a). Em 1977 o vereador João de Oliveira relata o número insuficiente de cadeiras nas escolas; situação resolvida somente no final do ano quando a empresa Carpe⁴¹ doa 1000 carteiras escolares e o Estado 2000 carteiras. Em 1978, a comunidade rural, solicita aos vereadores a construção de uma ponte nas

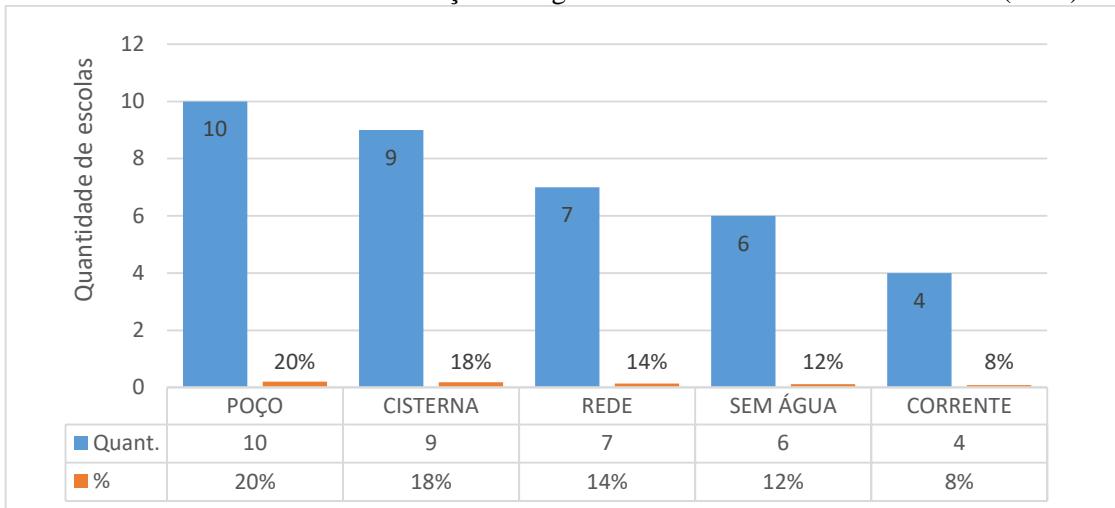
⁴¹ A documentação não informa o ramo de atividade da empresa ou quaisquer outros dados institucionais.

imediatas da Escola Rural Tenda e E.M.R. Olhos d' Água (UBERLÂNDIA, 1978a), sendo no ano de 1979 novamente solicitada a melhoria das estradas nos trechos de deslocamento às escolas rurais. (UBERLÂNDIA, 1979).

A fim de atender às normas previstas na Lei 5.692/71, o plano de ações municipais propunha a implementação dos Centros de Polarização nas escolas-modelos, bem como a ampliação do atendimento ao ensino até a 5^a série do 1º Grau; melhorias que seriam realizadas em parcerias com a Universidade Federal de Uberlândia e suas Faculdades; Programas como ACAR e CNAE. As reportagens de jornais registradas no relatório municipal, elaborado no ano de 1972, demonstram a atenção da municipalidade em reformar, ampliar e construir escolas com infraestruturas que possibilissem melhores condições de ensino-aprendizagem para os alunos do campo, convocando parcerias com os fazendeiros da região. Nesse período, a documentação informava que dos prédios escolares rurais: 27 eram prédios cedidos por fazendeiros ou empresas; 3 escolas estavam instaladas em prédios próprios, enquanto 18 não haviam informado a condição de sua instalação.

Em relação à construção, 98% foram feitas de alvenaria e somente 2% de madeira. O piso de 36% das escolas era de cimento, 14% de tijolos, 10% de madeira e 8% ladrilho; 49 escolas rurais não tinham iluminação enquanto somente 1 tinha rede elétrica. Quanto às instalações de esgoto, constatamos que 21 escolas rurais utilizavam fossa, 12 não tinham esgoto e somente uma tinha a rede de esgoto instalada. Quanto ao uso da água, indispensável no ambiente escolar tanto para o consumo quanto para higienização e limpeza, a deficiência no seu abastecimento e tratamento torna-se alarmante, uma vez que 12% escolas rurais funcionavam sem abastecimento de água, enquanto 20% usavam água do poço, 18% instalaram cisternas; 8% buscavam água corrente (rios, represas, riachos, lagos, córregos, fonte) e 14% eram servidas de água encanada, como podemos verificar no gráfico a seguir.

GRÁFICO 9- Distribuição de Água das Escolas Rurais de Uberlândia (1972)



Fonte: Elaborado pela autora a partir Uberlândia (1972a).

Assim, entre as escolas com dados informados, no que concerne à infraestrutura, podemos afirmar que somente a Escola Municipal Rural de Douradinhos, construída no ano de 1970, estava devidamente instalada com: água encanada, rede esgoto e rede elétrica, enquanto as demais ainda tinham sérios problemas na estruturação física.

De acordo com E.P.S. (2016), quando assumiu a coordenação do CNAE, preocupada com a falta de água, informou à secretaria de educação sobre a dificuldade em ministrar aula sem água, sugerindo que o município comprasse galões de água com tampa para cada escola sem fonte hídrica. De acordo com a professora, esse pedido gerou um conflito entre ela e a coordenadora geral ligada ao estado, uma vez que para a coordenação geral o CNAE não tinha verba para gastar com esses utensílios. Contudo, perseverante na compra, E.P.S. (2016) recorreu à secretaria de educação municipal que se dispôs a falar pessoalmente com a encarregada, a fim de atender à necessidade ao município, uma vez que havia verba para a compra e a distribuição dos galões nas escolas rurais, afinal mesmo nas instituições que já tinham cisterna ou poço havia o risco constante da queda de animais e/ou alguma forma de contaminação da água. Para E.P.S. (2016), a coordenadora geral:

[...] não gostava de escola rural de jeito nenhum. Ela gostava das escolas do Estado aqui da cidade. Aqui da cidade tudo quanto há passa aqui na televisão, mostra o que estava fazendo, igual político na véspera de eleição. Ela era daquele jeito, gostava de mostrar tudo que estava fazendo na televisão. Agora a zona rural, aquilo abandonado, lá no mato, não vai ninguém lá, a televisão não tinha expandindo muito ainda. Ela pensava:- Aném! Eu não vou mexer com aquilo lá não; acho que

ela pensava assim, sabe?! [...] Aí eu pensava:- Ah vai...Ela vai mexer com aquilo lá sim. (E.P.S., 2016, p. 15).

E.P.S. (2016) permaneceu como coordenadora do lanche por três anos, sempre defendendo as escolas rurais, as quais eram desvalorizadas e relegadas a segundo plano. Havia inclusive nos investimentos públicos um jogo de interesse que, para a professora, movia as melhorias ou descasos para com as escolas. Segundo a professora, foram três anos de luta, de exigir atenção às escolas rurais, afinal ela era uma docente rural. Conta que havia tanto descaso que quando assumiu o cargo deparou com o processo de exclusão das crianças do campo:

Teve um ano, foi no ano que eu cheguei aqui, tinha um cômodo, um pouco menor do que esse aqui, estava cheio de brinquedo até o teto, esses brinquedos eram para ter sido distribuído no Natal passado...e não distribuiu. Deixou os trem ficarem empoeirando lá. Por que? Por falta de ter alguém que tivesse amor nas escolas, alguém que trabalhasse com amor naquelas coisas. Aí quando eu vi aquilo eu falei:- Pode deixar comigo mesmo. Mas por que não quiseram distribuir os trem? Porque dava trabalho. Você...você tinha que fazer uma pesquisa, a escola tem tantos alunos em tal faixa de idade. Porque tem brinquedo para todas as idades, aí eu tinha que ver a escola com aquelas idades e separar os brinquedos por escola. Agora quem estava atrás de mim, não quis mexer com isso...deixou ali encostado. (E.P.S., 2016, p. 15).

Por isso, fez inimizade com a coordenadora geral, diz que só não perdia o cargo, pois se tornou amiga da secretária da educação. Cotidianamente ela tinha de enfrentar os problemas e exigir aquilo deveria existir por direito. Nesse cargo desenvolveu trabalhos de orientação alimentar nas escolas rurais, momentos que relembrava com prazer, mas depois sentiu o desgaste físico e emocional. Ela fazia parte do grupo desvalido e mantinha a “engenhosidade do fraco”:

Como o direito (o que é modelo de cultura), a cultura articula conflitos e volta e meia legitima, desloca, controla a razão do mais forte. [...] as táticas de consumo, engenhosidade do fraco, para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas. (CERTEAU, 2003a, p. 45).

Era preciso policiar as relações, politizar as ações, criar táticas para resistir e “golpe a golpe”, impor o seu lugar, pois, para “cada estratégia imposta, uma tática era inventada.” Assim, ao entender a “maquinaria dominante”, o desprestígio do rural para os sujeitos urbanos e para as esferas políticas, E.P.S. (2016) reconheceu o seu lugar de luta, optando por voltar à docência nas escolas rurais.

Logo, de certa maneira, a precariedade era elemento de sustentação da “maquinaria dominante” e por isso as ações públicas em prol dos investimentos e melhorias nas escolas rurais aconteciam tão lentamente. Essas instituições destinavam-se a escolarizar o sujeito rural, civilizar e educá-los sob os conhecimentos básicos de saúde, higiene e produção; o currículo escolar ainda sedimentado pelas teorias higienistas e pela noção superior dos espaços urbanos, reproduziam a imagem inferiorizada dos sujeitos rurais; reafirmando uma noção que reconhecia qualquer espaço suficiente para a instalação de uma instituição de ensino rural.

Em relação ao espaço, constatamos que na década de 1970, as escolas eram pequenas, em média contavam com uma a três salas de aulas: 84% das instituições rurais eram compostas somente por uma sala; 12% de 2 salas de aula e do total, apenas 4% tinham 3 salas em suas dependências físicas. Além disso, das 50 escolas em funcionamento, somente 2 escolas rurais tinham cantina escolar. (UBERLÂNDIA, 1972a). Já em relação aos espaços destinados à biblioteca e clubes escolares, A.M.D.L. (2016) e E.F.M.S. (2016) afirmam que não eram locais fisicamente construídos na escola, mas eram organizados no interior da própria sala de aula, e não eram encontrados em todas as escolas, tal como discutiremos no item 2.3.

Além disso, nem todas as escolas tinham banheiros. De acordo com ex-aluna entrevistada por Gonçalves; Lima (2012), havia escolas sem banheiros e, nesses casos, as necessidades fisiológicas eram feitas na área externa. Durante as entrevistas com as professoras rurais, Lima; Assis (2013) afirmam que o acesso ao banheiro (localizado no mato) também era organizado de forma racionalizada: uma pedra permanecia na mesa da regente da sala, caso alguém precisasse sair levava a pedra consigo, os demais deveriam esperar a pedra voltar para saírem se assim o desejassesem. Criava-se um acordo entre os educandos e a professora, numa ação docente que desde o início estimulava os alunos a assumirem cotidianamente níveis de responsabilidade e autonomia, por vezes identificadas pelas docentes como respeito. Mesmo que houvesse um controle inicial da regente da sala, as crianças tinham de incorporar em seu vocabulário a palavra Licença como parte de uma regra culturalmente estabelecida no interior da sala de aula, um acordo que condicionava não só o uso do banheiro improvisado, mas também a movimentação dos alunos fora da sala de aula.

No que confere ao seu entorno, muitas escolas eram localizadas em fazendas isoladas e/ou em locais de difícil acesso. Assim, para se chegar à escola exigiam-se, em muitos casos, longas caminhadas, transposição de matos, rios, pontes e trilhas;

enfrentamentos de animais e andarilhos; exposição à chuva, vento, sol e poeira. Gonçalves; Lima (2012) afirma que, para os alunos rurais o caminho da escola, incluindo as dificuldades do trajeto, era também um motivo de socialização. A aluna entrevistada pelas autoras, afirma que os sapatos eram inadequados, servindo somente para proteger os pés até a chegada da escola. O trajeto era feito em pequenos grupos que normalmente andavam longas distâncias: “a gente achava a escola longe para ir a pé, é era em trieiro nos pastos. Era! A gente ia a pé, e como se diz, toda criançada juntava” (FRMP Apud GONÇALVES; LIMA, 2012, p. 12).

Os calçados apresentados pela ex-aluna como inadequados não eram acessíveis a todas as famílias campesinas e isso também é perceptível nas fotografias escolares depositadas no Arquivo Público. Nessas imagens, realizadas em dias de solenidade (frequentemente nos dias de exames escolares) percebe-se a presença de alunos descalços ou sem uniforme entre aqueles devidamente arrumados para o momento escolar (alunos uniformizados, calçados e com os cabelos bem penteados). De acordo com Lima (2004), as imagens eram fabricações arquitetadas pelo inspetor, as quais não condiziam com o cotidiano da escola, mas denotava a importância desse dia para a comunidade rural. A imagem remetia a cuidadosa organização do inspetor, da professora e dos alunos a demonstrar uma noção da disciplina e harmonia do ensino rural. Mas, tal como posto por Certeau (2003a), os sujeitos invisíveis ainda ocupavam seu lugar e, por isso, percebemos na irregularidade dos sujeitos (alguns descalços e sem uniforme) a discrepância entre o vestuário do cotidiano e o do simulacro.

IMAGEM 6- Escola Municipal Rural Lagoa, inaugurada no ano de 1970 em prédio próprio



Fonte: Coleção Jerônimo Arantes (CJA), [19--?]

Os alunos descalços e com a vestimenta diferente daqueles uniformizados, demonstravam as condições de pobreza enfrentadas por muitas famílias rurais, composta por trabalhadores rurais, meeiros, lavradores e viúvas. Para ajudar no sustento familiar, muitos alunos trabalhavam nas lavouras, plantações e ajudavam nos afazeres domésticos. Para esses alunos, tanto os trajes pomposos quanto os calçados permaneciam sendo artigos de luxo utilizados em dias festivos.

As condições de pobreza de muitas famílias rurais faziam com que a frequência à escola também fosse influenciada. Em 1953, Araújo; Lima (2010a) localizaram nos Registros de Frequência um bilhete de um pai informando a professora as razões da ausência do filho nas aulas: o aluno havia sido encarregado de vigiar a plantação de arroz e retornaria aos estudos somente depois da colheita. Além disso, as autoras salientam que no período de chuvas, o número de alunos frequentes também era reduzido, dado a dificuldade de locomoção e a ausência de transportes.

No caso das professoras rurais, o deslocamento até a escola também era desgastante devido o cansaço físico de ir e vir, muitas docentes optavam por morar no campo. Em alguns casos isso se verificou antes mesmo do incentivo municipal à moradia rural em 1972. Segundo T.F.B. (2016), ir para a escola era um desafio:

T.F.B.: Você sabe como eu vinha pra essa escola ali? [...] A cavalo. Minha filha é professora, estava com cinco aninho e meu filho, ele mora aqui, nessa casa aqui... estava com sete, ela com cinco e ele com sete, eu montava no cavalo, tinha um cavalo muito mansinho lá né, montava no cavalo, punha a menina junto comigo no arreio e meu filho na garupa, e vinha pra escola... fiquei o ano inteirinho nesse sofrimento, sabe. Voltei, vinha a cavalo, tomado chuva, sol e chuva, a vida inteira, o ano inteiro, sabe... Aí quando chegou no fim do ano, venci né.

M.A.R.C. (2017), afirma que morar na casa de aluno durante a semana para ela também havia sido um desafio, no entanto, o transporte era dificultoso no meio rural, dependendo de trocas de favores entre os próprios campesinos ou fazendeiros. Para ela era difícil visitar seus familiares no fim de semana, devido à falta de transporte e as dificuldades da estrada.

M.A.R.C.: [...] para lá condições eram mais difíceis, ia com leiteiro, em cima das carrocerias. Antigamente podia andar e não era asfaltada as rodovias para as escolas, usávamos aquela BR- 365, e ela não era asfaltada na época...

Entrevistadora: E quando chovia?

M.A.R.C.: Era barro. Quando não chovia era poeira. Mas até chegar naquela rodovia lá, a gente andava muito. A gente rodava aquelas

fazendas tudo, eles iam todas as fazendas pegar leite. (M.A.R.C., 2017, p.9)

Dificuldades também enfrentadas pela professora E.P.S. (2016) na década de 1960, a qual deslocava-se através do transporte escolar (peruas), o que não atenuou as dificuldades de deslocamento:

E.P.S.: A mais difícil que eu achei foi lá em Miraporanga. Porque era muito longe, um caminho muito ruim, cheio de poeira, terra. E quando a gente chegava lá, a sua roupa estava todinha cheia de poeira, o seu rosto tampado de poeira, tinha que lavar o rosto e até a bolsa da gente ficava cheia de poeira, tinha que bater um pano assim na bolsa. Porque eles punham aquelas peruas bem velhas, aquilo tudo escangalhado...a perua estava com buraco no chão assim, e a terra entrava, aquele redemoinho de terra dentro da perua. Era desse jeito.

Entrevistadora: Ia sujando tudo!

E.P.S.: Então a gente chegava lá ...era aquela tristeza. Então lá era difícil por causa disso, era muito longe, é uma escola longe, a gente passava um tempão dentro daquela perua calorenta e cheia de poeira. (E.P.S., 2016, p.13).

Já no caso de A.M.D.L. (2016), a qual residia na fazenda na década de 1970, não havia o enfrentamento no deslocamento para lecionar, mas recorda-se dos problemas vividos por seus alunos:

Eram longas distâncias. As crianças chegavam na escola a gente tinha até que pôr para tomar banho e eu deixava o uniforme deles guardados na escola, eles vestiam o uniforme, estudavam, na hora de ir embora vestiam a roupinha e voltavam. Porque senão, não tinham condição, pelo tanto que eles andavam. (A.M.D.L., 2016, p.5).

Sendo assim, o espaço da escola não restringia às dificuldades no seu interior nem mesmo as traquinagens de seus sujeitos; mas as registrava também no seu entorno. O trajeto, as trilhas fabricadas da casa até a escola e os seus problemas também eram apropriados pelos ex-alunos enquanto momento de interação/ socialização (GONCALVES; LIMA, 2012). Para as professoras, eram compreendidos como um enfrentamento diário, um ensinar que passava pela disciplina do corpo cansado pelo trajeto; um aprender que também era transformado e transformava-se nas longas distâncias percorridas pelas crianças em busca da escolarização; num esforço em equacionar o cansaço físico ao interesse ou a necessidade de aprender os rudimentos escolares. Para as professoras, significava ainda ter de organizar e limpar o ambiente da sala e quando havia mantimentos, organizar o lanche, mesmo depois do longo caminho

percorrido. “Inventoras de trilhas, poetas do seu negócio”, remetiam o meio vivido como parte do ensino, criavam táticas, meios de tornar as condições do ensino rural, uma forma de ensinar.

Assim, as idas e vindas para a escola no meio rural era mais do que trilhar matos, andar sob poeira e barro; mas caminhar por um espaço de encontros e despedidas. A escola rural era mais do que um cômodo e suas paredes, era um lugar de criar vínculos, construir aprendizados, entender códigos linguísticos, desvendar números e cálculos. Um lugar de fazer amigos, onde muitas crianças tinham a oportunidade de brincar com as outras e vivenciar uma infância, muitas vezes consumida pelo trabalho infantil ou pelos afazeres e responsabilidades domésticas; o caminho da escola era, portanto, um lugar de significados, de enfrentamentos, de isolamento, mas também de encontros.

IMAGEM 7- Professora a caminho da Escola Municipal Rural Saudade



Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia, [1966?].

Nota: *Fotografia ampliada pela professora. Realizada incialmente sob o formato de binóculo.

3.3 O ensino primário no meio rural

O ensino rural restringia-se, na maioria do período estudado, ao ensino primário em muitas localidades do território brasileiro, ofertando basicamente os rudimentos da leitura, do cálculo e da escrita, comumente finalizado entre a 3^a ou 4^a séries, ministrado na maioria das escolas por professores sem formação.

Contudo, devemos reconhecer que nas décadas de 1940 e 1950 houve um interesse político, econômico e social dos grupos dominantes para ampliar e universalizar a alfabetização, inclusive nas áreas campesinas. A Lei Orgânica do Ensino Primário 8.529/46 instituiu a escolarização obrigatória das crianças entre 7 à 12 anos; mas estabelecia o ensino aos jovens e adultos no formato de supletivo. (BRASIL, 1946).

Não obstante, para Silveira; Lima (2009), a política educacional nos anos de 1940 pouco se preocupava com as condições de ensino das escolas instaladas no meio rural, apesar de compreender essas instituições de ensino como meio de contribuir para com a fixação do homem no campo. A imagem desse sujeito estava associada a representações depreciativas: matuto, ignorante, desinteressado, preso a técnicas de cultivo atrasadas, baseada na monocultura. Logo, o mínimo oferecido já lhe seria suficiente, uma vez que a ele era reservado os rudimentos dos conhecimentos escolares. Assim, era legitimado o currículo escolar reduzido para as escolas rurais. Segundo Souza (2008), as escolas urbanas ofertavam o curso primário completo com quatro anos de duração, enquanto as escolas rurais ofertavam o curso de três anos composto por um programa de ensino simplificado. Além disso, os ritos escolares permaneceram, desde a década de 1930, como parte integrante do cotidiano da escola rural. Segundo Souza (2008), no governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930-1940, o currículo escolar centrava em práticas nacionalistas e em ritos escolares que reforçavam a memória nacional. Para tanto, narrava-se uma história única, dos grandes fatos e heróis, tornando as datas comemorativas, elementos do ensino. Assim cotidianamente eram realizados: culto e o hasteamento da bandeira, depreciação das ações comunistas, o canto do hino nacional, bem como o avivamento do ensino cívico. Nesse sentido, a escola rural era um elemento a mais de disseminação não somente da cultura urbana, mas do projeto de sociedade em voga, do ensino baseado na repetição e na cópia, em que o nacionalismo era ainda a pauta central. No entanto, foi somente com as campanhas contra o analfabetismo, amplamente disseminadas na década de 1940, que aumentaram os números de escolas no país, mas ainda em ações isoladas.

Em Uberlândia-MG, Silveira; Lima (2009) afirmam que o número de escolas rurais era superior aos das escolas urbanas. Para cada seis escolas rurais havia quatro urbanas e, em 1947, já havia 30 escolas rurais em funcionamento em bases agrícolas, com largos investimentos na educação moral e cívica. Já na década de 1950, a escola assumiu um papel significativo, representando para as elites um elemento chave para o desenvolvimento do país, principalmente com a intensificação do processo de

urbanização no país. Todavia, mesmo com as diligências do poder público, desde a década de 1940 buscando “erradicar” o analfabetismo e aumentar o número de escolas, as deficiências do ensino primário ainda eram notórias tanto na cidade quanto no campo: as escolas urbanas e rurais tinham número de vagas insuficientes em relação à demanda nacional e os prédios eram improvisados com horários de aulas intensivos. (SOUZA, 2008). Em Uberlândia, o jornal “O Repórter” denunciava no ano de 1953, a falta de vagas e as precárias condições presentes inclusive nas escolas urbanas:

Faltam escolas para a nossa infância. Nos grandes centros principalmente nas capitais, nota-se que há escolas suficientes para a infância e o problema não chega a agravar-se. No interior, porém onde se radicam dois terços de nossa população, enormes são as dificuldades de todas as espécies. Os grupos escolares existentes são geralmente insuficientes para atenderem ao grande número de crianças. Assim mesmo não dispõe de acomodações e instalações convenientes e necessárias ao conforto dos alunos e a eficiência do ensino. Faltam escolas para a nossa infância. Nos grandes centros principalmente nas capitais, nota-se que há escolas suficientes para a infância e o problema não chega a agravar-se. No interior, porém onde se radicam dois terços de nossa população, enormes são as dificuldades de todas as espécies. Os grupos escolares existentes são geralmente insuficientes para atenderem ao grande número de crianças. Assim mesmo não dispõe de acomodações e instalações convenientes e necessárias ao conforto dos alunos e a eficiência do ensino. (ESCOLAS, 1953, p. 2).

Frente ao problema do ensino primário (falta de escolas, número elevado de repetências e evasões escolares, problemas de estruturação das instituições de ensino, má formação docente, técnicas e métodos de ensino atrasados), em 1956, no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi firmado um acordo entre Brasil e EUA, “Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE)”, o qual, além da apresentação dos estudos acerca da realidade brasileira através de diagnósticos e relatórios sobre o ensino primário brasileiro, previa formar o profissional por meio de técnicas e métodos modernos. Nesse período, no estado de Minas Gerais, os cursos de formação dos professores fundamentavam-se nos conhecimentos e modelos advindos da escola Ativa, amplamente trabalhados e divulgados por Helena Antipoff em Ibirité-MG. Segundo Andrade (2006), nessa Escola, o ensino era baseado no ensino pragmático e os diários eram uma ferramenta de ensino, no qual a memorização associava-se à participação de clubes escolares.

Na década de 1960, em um debate educacional que estendeu entre os anos de 1948-1961, ocorreu a primeira menção legal do Governo Federal atribuindo a gestão do

ensino primário à esfera municipal. A partir dessa menção, o município teve maior atuação nas escolas das zonas rurais (sem ao certo ter atribuído suas competências e sem recursos compatíveis) e ao Estado foi atribuída a gestão do ensino urbano. Em 1969, a Constituição Federal estendeu a obrigatoriedade do ensino primário às crianças e adolescente de 7 aos 14 anos e, no mesmo ano, a Emenda Constitucional de 1969, obrigou apenas os municípios a aplicarem 20% da receita tributária nesse nível de ensino. A partir da Lei 5.692/71, foram delegadas as responsabilidades dos municípios e dos estados em relação à educação, atribuiu-se então uma progressiva passagem do ensino de 1º Grau às esferas municipais⁴². Entretanto, não houve uma política descentralizadora e mesmo que tivesse firmado os acordos MEC-USAID (instaurando projetos de municipalidades tais como: Pró município, Edurural, Polo nordeste, Pronasec e Projeto Nordeste, financiado pelo Banco Mundial), as redes municipais caracterizavam por serem pobres, precárias e sem autonomia, uma vez que somente com a Constituição de 1988 o sistema de ensino brasileiro organizou-se em vias de colaboração, situando os municípios ao lado da União, Estados e Distrito Federal. (COSTA, 2009).

Em Uberlândia, a política iniciada nos anos de 1940 buscando a “erradicação do analfabetismo”, estimulou o aumento das escolas primárias rurais nos anos de 1950, mas o ensino rural permaneceu sendo organizado prioritariamente nos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo, tornando as demais disciplinas apenas um apêndice (não muito necessário para os sujeitos rurais) do currículo escolar rural. Assim era comum, entre as décadas de 1950-1970, que as famílias rurais defendessem um currículo simplificado para as escolas inseridas no campo (nesse período sob a responsabilidade municipal e estadual), uma vez que consideravam somente o caráter empírico do saber (o aprendizado voltado para o uso prático no cotidiano), tal como rememorado pela professora E.P.S. (2016, p.7):

E quando a supervisora chegou com as apostilas: Português, Geografia, Ciências, História, isso e aquilo, os pais assustaram. Falavam assim pra mim: - Dona E., para que ensinar ciência para menino de roça. Dona E. para que ensinar Geografia para menino de roça? Eles achavam que era uma perca de tempo.

⁴² De acordo com a professora E.F.S.M. (2016) o processo de municipalização das escolas rurais ocorreu no mandato do prefeito Renato de Freitas (1973-1976) entre os anos de 1976-1977, quando o prefeito fez uma permuta e passou acompanhar as escolas rurais e o Estado as escolas urbanas.

Para as famílias camponesas, a escola era importante pois permitia que a criança aprendesse os cálculos e com isso a possibilitava a ela negociar os produtos produzidos no campo, contar os animais, escrever e registrar os ganhos e as perdas, bem como auxiliar em outros afazeres rurais que requeriam os conhecimentos escolares. Todavia, nem sempre essa noção pragmática dos saberes da escola era apropriada pela professora rural que, mesmo discordando dos pais, tinha de criar táticas de ensinar os conteúdos programados pelos órgãos públicos sem desagradar as famílias. Afinal, muitas consideravam a escola como uma possibilidade para aqueles alunos continuarem seus estudos:

Eles achavam que era uma perca de tempo.

Hoje, no entanto, vários desses alunos estão formados na faculdade já. Se eu não ensinasse a Geografia, a Ciência e a História pra eles? Eles iam ter jeito de continuar pra frente? (E.P.S., 2016, p. 7).

O currículo da escola rural, assim, além de ser simplificado era pautado na concepção da inferioridade do camponês. Dessa forma, as políticas e a educação rural tinham intrínsecas no seu programa de ensino as questões voltadas à saúde, higiene, alimentação e civilidade do homem rural. Rosa (2016), ao estudar o papel da escola rural na legitimação do saber médico, afirma que o ideário pedagógico pensado para o campo, entre os anos de 1940-1956, era fundamentado em um projeto de urbanização e civilização do campo. Assim, a proposta educacional conduzida ao campo buscava a formação dos professores rurais para a propagação de novos hábitos ao homem do meio rural, tendo em vista a higienização de seus hábitos e costumes relacionados à saúde. Acreditava-se que muitas doenças e óbitos acometidos principalmente às comunidades rurais poderiam ser 94% evitados com programas especiais de saneamento básico e imunização. As práticas docentes seriam um dispositivo de (in) formação. O professor se tornaria um agente de saúde, disseminando a noção médico-científico em relação às curas e doenças, então também, concomitantemente, se desclassificava o saber empírico culturalmente construído de geração em geração, calcado em superstições, costumes e ritos, como as ações das benzedeiras e parteiras rurais.

Em relação à organização do tempo do ensino, na década de 1950, as escolas municipais em Uberlândia seguiam a normativa inscrita pela Documentação Diversa do Serviço de Educação e Saúde, portaria D318, a qual organizava o calendário do município: as aulas deveriam se iniciar em 1º de fevereiro e finalizar em 30 de novembro

de cada ano, data em que também deveriam ser iniciados os exames escolares, pela banca examinadora⁴³. (UBERLÂNDIA, 1951d).

Ao Serviço de Educação (ao inspetor) competiria visitar as escolas rurais com uma regularidade mensal, além do envio ao prefeito de relatórios gerais acerca do movimento das escolas municipais, devidamente enviado em cópia ao Diretor do D. A. M⁴⁴. e ao Dep. Geral de Estatística. Para a professora, o documento designava rituais escolares fixos e, portanto, a organização do tempo: abrir e encerrar as aulas com o canto em coro do Hino Nacional, ensinar o Hino à Bandeira, ensinar sobre o Brasil, suas possibilidades constituídas pela República, falar sobre o Estado e o Município, comemorar todas as datas nacionais, aconselhar os alunos sobre o uso do uniforme em estilo aproximado ao do escoteiro nacional, além de responder prontamente a todas as perguntas que lhe fossem dirigidas pela prefeitura. (UBERLÂNDIA, 1951d).

De acordo com Silva (2002), em tempos de ‘crises’ de valores e referências, é normal que acontecimentos específicos sejam ‘rememorados’ em razão do seu valor simbólico, tornando uma história e um passado comum. Por isso, as comemorações nacionais estão alocadas entre o passado da História e o presente da memória. Logo, as comemorações tornam-se objetos de interesse em jogos políticos, ideológicos, éticos. Não se trata somente da preservação de uma memória sobre os heróis, mas um processo do não esquecimento, privilegiando os mitos fundadores e as utopias nacionais, reafirmado no currículo da escola e nos ritos escolares. Sendo assim, os ritos escolares se impuseram à memória coletiva do povo brasileiro, construindo um sentimento de pertencimento a nação, exaltando os seus heróis e inculcando valores referenciais aos sujeitos que deveriam expressar os valores nacionais.

Assim, o uso do uniforme também se tornava uma referência aos valores nacionais de disciplina e ordem. T.F.B. (2016) afirma que na escola em que atuou, já no final da década de 1960, o uniforme havia sido adotado por ela, inclusive ela mesma foi responsável por bordar o short das crianças, em uma turma numerosa de 63 alunos.

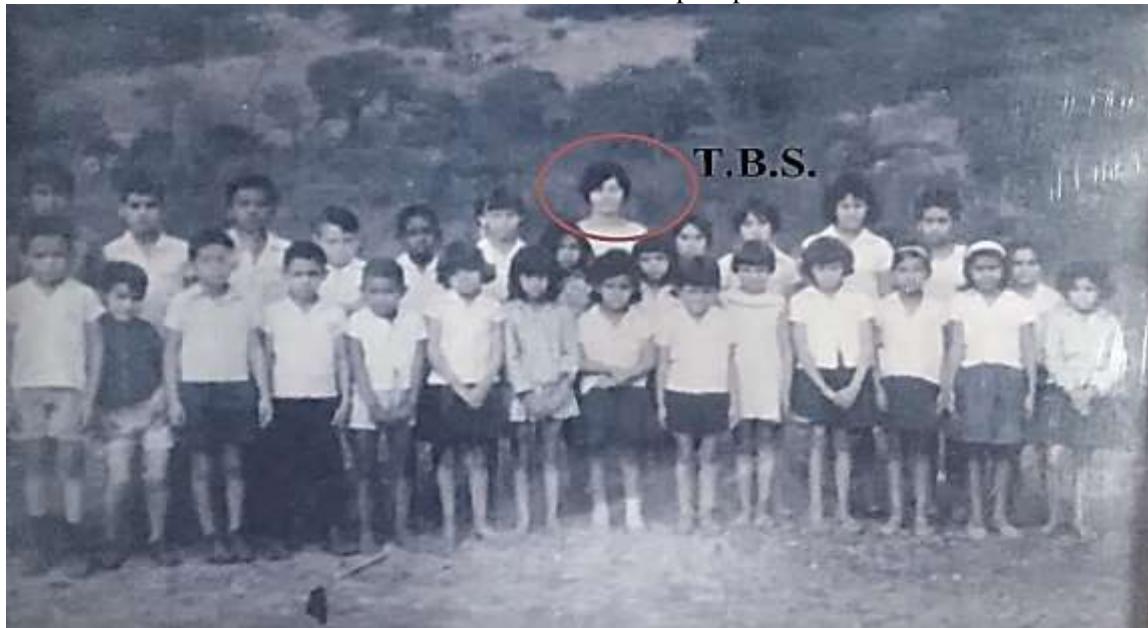
[...] uniforme lá...eu que adotei ele... Vou te mostrar o retrato... vou te mostrar as fotos...a gente está no meio mesmo... [pausa...participante foi mostrar as fotos] (a blusinha era amarela com o bordado E.M.P.

⁴³ A banca examinadora era composta pelo Chefe do Departamento de Educação e Saúde e/ou inspetor escolar junto a uma comitiva de professoras, os quais iam às escolas fiscalizarem a documentação e aplicar provas orais às crianças matriculadas, promovendo-as a série subsequente ou as reprovando.

⁴⁴ Documentação não informa significado do termo abreviado.

(Escola Municipal Paranan), eu que bordei e o short azul). Aqui é os três anos que lecionei no Paranan, aqui a turma toda, mas está faltando aluno ainda, porque nessa vez, era 63 alunos. (T.F.B., 2016, p. 14).

IMAGEM 8- Uniformes confeccionados pela professora da Escola Paranan



Fonte: Foto cedida pela professora T.F.B. Uberlândia, [entre 1966-1968].

Nota: *Fotografia ampliada pela professora para compor seus porta-retratos. Realizada inicialmente sob o formato de binóculo por fotógrafo ambulante.

Destarte, mesmo que o uniforme devesse ser cuidadosamente disposto com a camisa dentro do short, separados pelo cinto e a boina de escoteiro, tal como instituído pela legislação municipal e visível na imagem 9, muitas famílias em condições de pobreza não conseguiam atender às exigências das vestimentas e por isso também eram notáveis, em várias fotos, alunos sem calçados e sem uniforme.

Sendo assim, o documento fotográfico também demonstrava as condições de desigualdade social. A sutil dissonância entre os sujeitos uniformizados e aqueles com velhas vestes e pés descalços, remonta à marginalização de alguns sujeitos dentro das comunidades rurais, compondo grupos de dupla exclusão, dando visibilidade aos “sujeitos ordinários” em condições de pobreza. Nesse grupo destacamos as imagens dos negros, frequentemente em lugares marginais ou sob condições divergentes aos demais, os quais, segundo Veiga (2007), permaneceram até meados da década de 1940, dada as concepções higienistas e eugenistas, apresentados também nos moldes de ensino sob representações de negação, inferioridade e submissão. Segundo a autora:

As crianças negras e mestiças que passaram pelos bancos escolares construíram suas identidades convivendo com esse tipo de leitura e circundadas por imagens que negavam seus padrões estéticos. Por sua vez, as crianças brancas se educaram num ambiente de significativo preconceito racial, cujas consequências ainda são fortemente presentes em nossa sociedade atual. (VEIGA, 2007, p.268).

Sendo assim, a imagem fabricada nas fotografias, não somente preservou sua tentativa de memorizar uma escola disciplinada, ordeira, uniformizada e organizada, mas ainda refletiu a precariedade e o isolamento das escolas rurais, o quantitativo de alunos nas salas multisseriadas, a distorção idade-série, os rostos cansados das crianças (as quais muitas eram trabalhadores infantis) e a diversidade cultural presente nessas escolas que atendiam desde os grupos pobres até aos filhos dos fazendeiros bem como as condições de pobreza da própria comunidade do campo.

IMAGEM 9- A escola rural e seus sujeitos



Fonte: Arantes, [19--].

Logo, o uso e o desuso do uniforme, refletia também o contexto social dos sujeitos do campo, imersos numa sociedade de desigualdades, influenciada pelas disputas de poder e regida na década de 1960 e 1970 pelo regime militar com fortes influências norte-americana.

Destarte, acreditamos que a utilização do uniforme variava muito de escola para escola, ainda mais que os exames solenes realizados com a banca examinadora perduraram somente até o ano de 1965. No ano de 1966, as atas de reuniões escolares deixaram de ser registradas pelo inspetor e passaram a ser de responsabilidade e registro

da professora regente, a qual permaneceu informando o número de alunos avaliados, os testes realizados, a quantidade de alunos aprovados, reprovados e faltosos.

No que condiz às avaliações, essas eram realizadas pelo Serviço de Educação, e aplicadas por uma banca examinadora (que adquiriu caráter avaliativo alterado somente no final da década de 1960). As professoras que organizassem exames sem autorização ou tutela eram consideradas desobedientes, podendo ser suscetíveis a sanções formais ou informais; além disso, as avaliações que não fossem aplicadas pela Banca Examinadora não tinham validade escolar, conforme trecho de uma ata de inspeção transcreto a seguir:

O vereador Angelino Pavan usa da palavra para relatar fato passado em outra escola municipal em que professoras em desobediência as instruções recebidas promoveu, sem qualquer assistência do Serviço de Educação e Saúde e sem obedecer a padronização organiza os exames de sua própria classe. Diz também o mesmo vereador que lhe tem sido relatado esse fato por intermédio da auxiliar do Sr. Da Educação e Saúde, procura intervir no sentido de que os exames fossem novamente realizados. Encerrada a discussão, é submetido [...] (UBERLÂNDIA, 1957, p. 80v).

Diante disso, as avaliações eram de responsabilidade das bancas examinadoras entre os anos de 1950-1966. As avaliações eram compostas por provas orais e escritas, sendo a parte oral, realizada pela banca examinadora e pelo Chefe do Serviço de Educação/ inspetor de ensino. Nesse dia solene, os alunos eram organizados em série, arguidos pela banca examinadora (composta por uma média de três professoras que não eram integrantes da comunidade, convidadas pelo próprio inspetor de ensino) em prova oral e posteriormente também em avaliação escrita. Depois os resultados da promoção ou reprovação eram disponibilizados em público e havia escolas que também ampliavam esse momento para a exposição das atividades manuais das crianças (atividades domésticas e escolares), bem como a oferta de lanches. (UBERLÂNDIA, 1950-1966), tal como podemos verificar na fotografia a seguir:

Imagen 10- Exposição de atividades manuais

Fonte: Arantes, [19--].

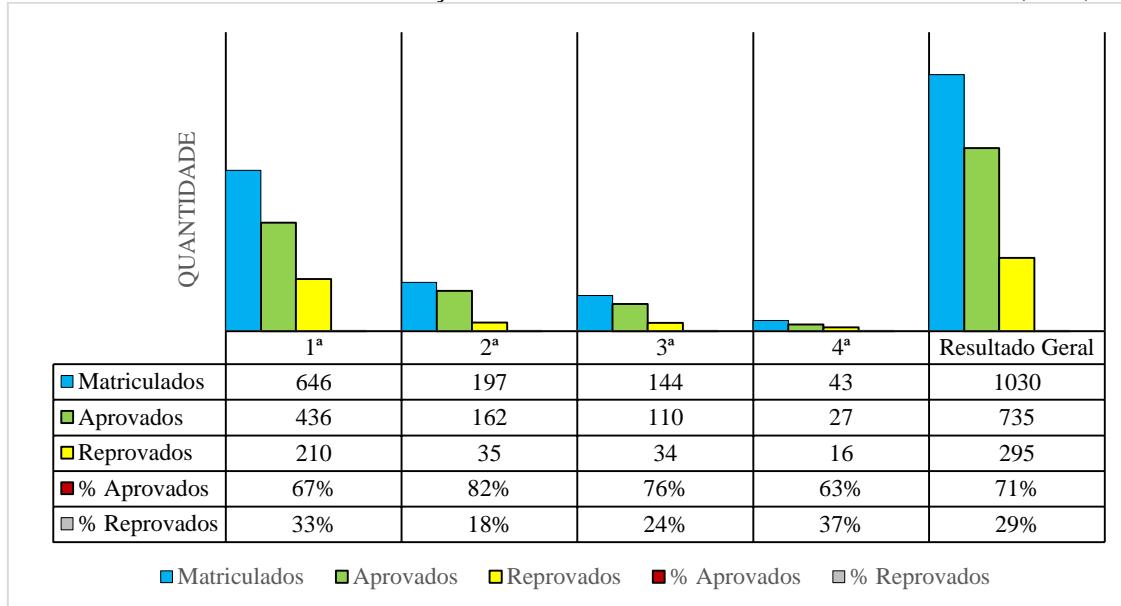
A partir dos anos de 1967, as provas e testes escolares também começaram a ser ministrados pela professora rural, podendo ser realizados em mais de um dia escolar. As matérias avaliadas eram: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Higiene para as 1^a e 2^a séries; para 3^a série: Língua Pátria, Geografia e História, Ciências e Higiene e Aritmética. (UBERLÂNDIA, 1950-1966). Embora o quarto ano fosse ministrado em algumas escolas, este era feito por iniciativa da própria professora, mas as provas para validação desse ensino eram efetivadas nas escolas urbanas, tal como mencionado pela professora E.P.S. (2016, p.3) ao atuar no ano de 1967:

[...] Ali eu tinha menino da primeira, segunda, terceira e quarta. Eu lembro que eu tinha só uma menina da quarta. [...] Eu não tinha orientação nenhuma para quarta [...] Eles chamavam o aluno pra vir prestar prova aqui na cidade, num ambiente muito diferente daquele que ele estava acostumado lá. Sem noção nenhuma. O aluno vinha para fazer prova. [...] Porque o menino de roça, é um povo assim muito tímido, muito acanhado e eles quase não relacionavam com pessoas de fora assim, então, já era aquele baque. Então esse primeiro ano não foi feliz. Não foi de sucesso. (E.P.S., 2016, p. 3).

Todavia, gradativamente, as escolas rurais começaram a oferecer a 4^a série primária. De acordo com o Quadro Geral de Promoção de 1969, das 31 escolas presentes no documento, 4 ofereciam a 4^a série do ensino primário: Escola Municipal Aniceto Pereira; Escola Municipal Rural Guariroba; Escola Municipal Rural Giacomo Segatto, Escola Municipal José Alves da Silva. Nesse ano, foi matriculado nas escolas rurais um total de 1030 alunos de 1^a a 4^a série primária, havendo um total geral de 71% de

aprovação, totalizando 735 aprovados para 295 reprovados. (UBERLÂNDIA, 1969). Além disso, é perceptível que a maior parte dos alunos estavam matriculados na 1^a série, mas era na terceira série que se encontrava o maior índice de promoção, conforme gráfico a seguir.

GRÁFICO 10- Promoção dos Alunos das escolas rurais em Uberlândia (1969)



Fonte: Elaborado pela autora a partir Uberlândia (1969).

No ano de 1972, além do ensino regular, o município ampliava o atendimento educacional para o atendimento às crianças excepcionais⁴⁵ com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), além de instalar a Escola Helena Antipoff, composta por 13 classes, com quatro professoras com cursos na APAE do Rio de Janeiro e outro em São Paulo e uma supervisora. (UBERLÂNDIA, 1972a).

As avaliações das escolas rurais, prevista pela Secretaria de Educação em 1972, propunha a elaboração de testes e súmulas bimestrais de acordo com o programa de ensino, contendo a matéria diária. As orientações ocorreriam duas vezes por mês; além disso o ensino estenderia ao atendimento as crianças menores de sete anos, no ensino pré-primário. Para tanto a partir daquele ano, o atendimento às crianças menores de 7 anos de idade foram distribuídas em 13 classes pré-primárias⁴⁶.

⁴⁵ Desde a década de 1930 Helena Antipoff já havia desenvolvido estudos sobre as crianças excepcionais e sobre as classes especiais no laboratório de psicologia e pedagogia na Escola de Aperfeiçoamento destinada a formação de professores do estado mineiro e nos cuidados das crianças excepcionais criando na cidade de Belo Horizonte/MG, a Sociedade Pestalozzi em 1932. (CAMPOS, 2003).

⁴⁶ O curso pré-primário no município de Uberlândia-MG era equivalente ao antigo “prézinho” ou o que conhecemos hoje como 1º e 2º período da educação infantil. Não obstante a instalação das salas pré-

No entanto, antes mesmo da organização do atendimento às crianças menores de 7 anos, constatamos que a Escola Municipal de Monjolinho, localizada na zona rural, no ano de 1971 já havia reorganizado seu atendimento e instalado uma sala pré-primária composta por de 15 alunos de 5 anos. Além disso, segundo as memórias das professoras entrevistadas, a lei somente normatizou situações cotidianas nas escolas rurais, uma vez que, segundo elas, muitas das vezes, crianças menores de sete anos frequentavam as salas multisseriadas sem realizar a matrícula; iam somente para acompanhar irmãos ou irmãs maiores, amigos e/ou as mães, e nesse processo acabavam sendo alfabetizadas, tal como é perceptível nas fotografias escolares, isso também aconteceu com a filha da entrevistada T.F.B. (2016, p.7): “[...] minha menina com cinco ano alfabetizou, porque ela ia comigo, mas não podia matricular ela porque era novinha né, estava com cinco, mas ela conseguiu, fazendo, foi aprendendo.” (T.F.B., 2016, 7).

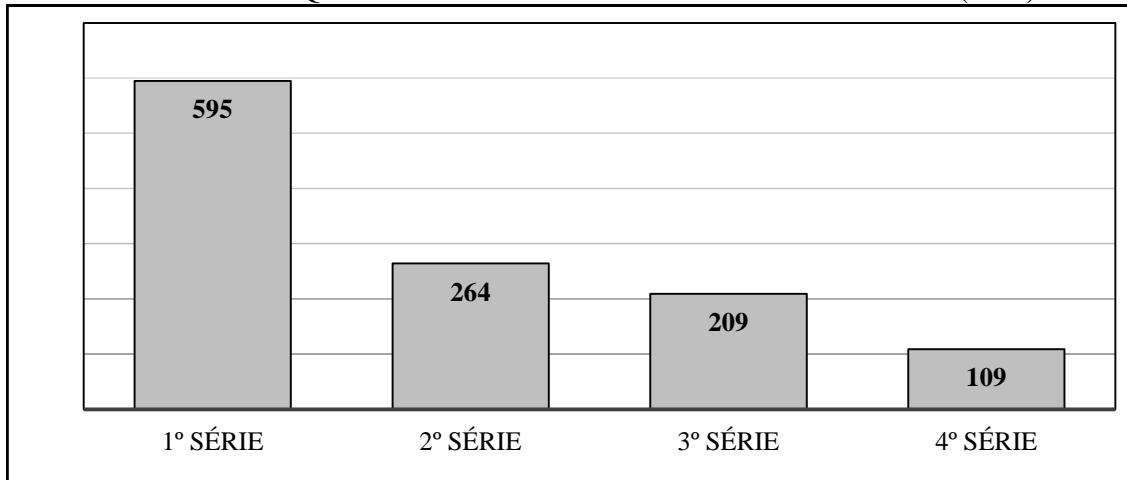
Havia também situações nas quais os alunos, por não terem a série subsequente, para não perder o vínculo com a escola, mesmo sendo aprovados, permaneciam ali, junto à professora rural, ajudando os outros alunos a alcançarem o conhecimento instituído pela escola. De acordo com N.F.B. (2016, p.24): “A E. tem um irmão que ele fez terceira três vezes...ele não tinha outra escola para ir...ele voltava e fazia terceira série de novo... [risos] Agora você pensa... o menino aceitava.”

Por outro lado, a repetição desnecessária tornou menos frequente nas escolas rurais depois da Lei 5.692/71, uma vez que foram estabelecidas a legibilidade da seriação e formas para a extensão das séries rurais através do plano municipal, e no ano de 1972 o relatório já afirmava ter o ensino rural estendido o atendimento até o antigo ensino ginásial em muitas escolas, além de ser implantado o transporte escolar. Das 50 escolas em funcionamento, 23 escolas rurais já haviam estendido o ensino para a antiga 4^a série primária, tendo sido atendido um total de 1070 alunos no antigo ensino primário.

primárias serem realizadas na década de 1970, a legalidade do atendimento de criança pré-primária, já era normatizada nos anos de 1960, com a LDB 4.024/61. De acordo com a LDB 4.024/61, o ensino pré-primário, destinava às crianças menores de sete anos, o atendimento em escolas maternais ou jardins-de-infância, bem como nas instituições de educação infantil. O objetivo desses espaços educacionais não era estabelecido legalmente, mas eram dispostos que poderiam ser mantidos tanto pelas empresas privadas (estimuladas pelo governo federal a oferecer o serviço) quanto pelos poderes públicos. Assim estimulava o ingresso da mulher no mercado de trabalho e contribuía para a sua permanência. Contudo a lei ao não definir a proposta educacional destinada a essas crianças, nem mesmo o perfil do profissional que as atenderiam, deixou uma lacuna nos tipos de organização desse ensino, ora voltada ao cuidar, ora como um preparatório para as séries iniciais do ensino primário. A falta de esclarecimentos tornava imprecisa a finalidade educacional, sendo clara somente a sua objetividade mercadológica: com creches privadas e com a permanência da mulher no mercado de trabalho.

(UBERLÂNDIA, 1972a). Mas, ao analisarmos as fichas escolares, constatamos que a 1^a série do antigo primário ainda era a série com mais alunos matriculados, 56% dos alunos rurais, enquanto na quarta série havia somente 9%. Demonstrando que a demanda maior das escolas rurais estava vinculada à alfabetização.

GRÁFICO 11- Quantidade de Alunos Matriculados nas Escolas Rurais (1972)



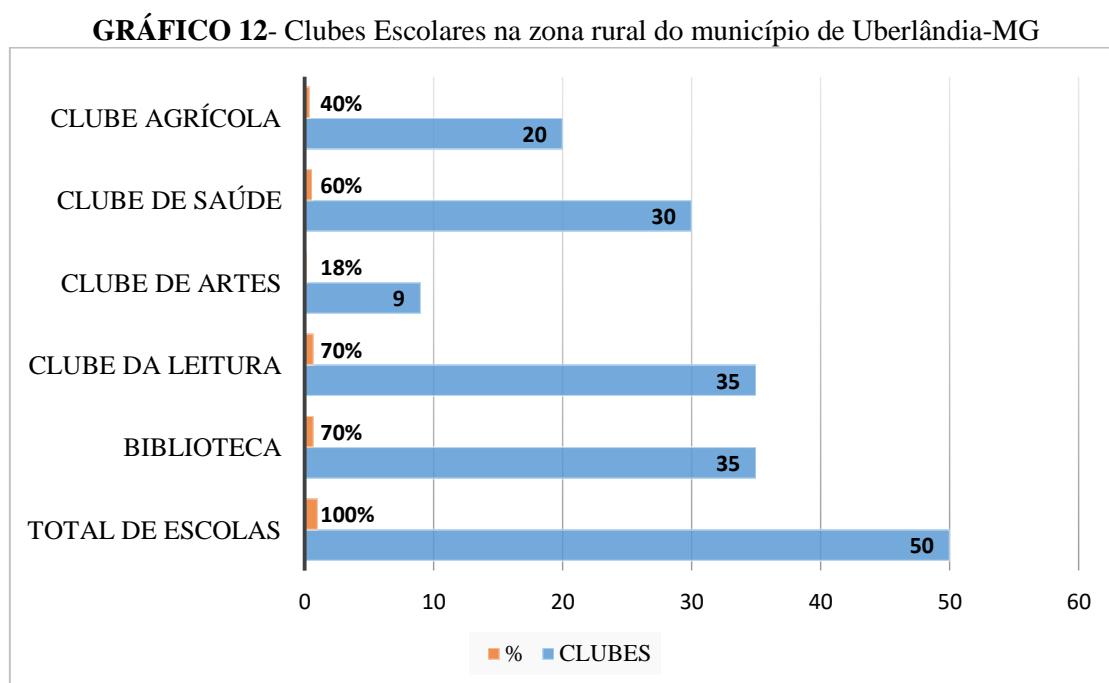
Fonte: Elaborado pela autora a partir Uberlândia (1972a).

Em concomitância a reforma instituída pela lei 5.692/71, a escola foi responsabilizada no discurso governamental por preparar o educando para o trabalho e para o exercício da cidadania. Através da unificação do antigo ensino primário ao antigo ensino ginásial, tornou-os um só curso fundamental e nessa junção foram eliminados os exames de admissão, os quais eram realizados entre os dois níveis de ensino. O ensino obrigatório, antes de quatro anos, passou a ser de oito anos, denominando ensino de 1º Grau. O antigo colegial também foi reformulado, passou a ser chamado de ensino de 2º grau, tendo sido também introduzido em seu currículos os cursos profissionalizantes em nível médio. (BRASIL, 1971).

Logo, para atender a normativa que transformava a finalidade da escola efetivamente para uma educação com fins profissionais, as escolas rurais foram direcionadas a trabalharem com os clubes rurais⁴⁷ e espaços de ensino, tais como:

⁴⁷ De acordo com Monarcha (2007), a prática do clubismo expandiu-se com a intensidade, no Estado de São Paulo graças à atuação persistente de Tales de Andrade, iniciativa apoiada pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e logo oficializada como: “Clubes Agrícolas Escolares”, por iniciativa do interventor federal Daltro Filho. Almeida Júnior citava como fato oportuno e digno a criação em série dos Clubes de Trabalho, iniciativa creditada a Luiz Piza Sobrinho, secretário da Agricultura, e inspirado em instituição de igual nome existente nos Estados Unidos, os “Clubs Works”. Segundo a publicação oficial da Secretaria da Agricultura em 1936 os clubes eram subordinados e integrados por seções especializadas: Orientação Agrícola, Orientação Pastoril e Orientação Comercial. Segundo Andrade (2006), os cursos de formação docente desenvolvido por Helena Antipoff em Ibirité-MG tinham como atividade extraclasse as

biblioteca. Todavia, verificamos que nem todas as escolas rurais de fato ofertavam esses espaços didático-pedagógicos. Como em muitas escolas os espaços eram precários, poucas instituições tinham um espaço físico reservado para essa finalidade. Os clubes eram realizados dentro das adaptações no próprio ambiente da sala de aula. Dos clubes instituídos pela prefeitura, o clube de artes era o menos efetivamente trabalhado, em seguida o clube agrícola, sendo mais desenvolvidos os clubes de leitura e o uso da biblioteca, tal como podemos observar no gráfico abaixo:



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Uberlândia (1972a).

A.M.D.L. (2016) afirma que as práticas de organizar cantos na sala de aula eram práticas organizacionais de ensino realizadas há muitos anos por ela, mesmo sendo apresentada como uma nova metodologia de trabalho no século XXI. Para a professora, o que diferia era o nome empregado ao espaço: os antigos clubes⁴⁸ tornavam-se os atuais cantinhos pedagógicos.

[...] existia os cantos: para segunda série, terceira e quarta, dentro daquilo que eles estavam vendo. Eu sempre tive esses cantinhos, eu

organizações dos estudos em Clubes e as próprias alunas iriam coordenar, organizar, redigir atividades e relatórios; cada aluno poderia escolher um clube ou mais para participar, sendo eles: Clube Agrícola; Grêmio Literário, Clube de Economia Doméstica, Clube de matemática, Clube de Geografia, Clube Espiritual.

⁴⁸ De acordo com Veiga (2007), os cantos infantis já existiram desde o século XIX, quando o Friedrich Froebel (1782-1852) sistematizou a teoria de Pestalozzi, construindo um material pedagógico que propunha trabalhar a partir de jogos e cantos escolares.

acho até interessante hoje quando se fala cantinho da leitura, eu penso:- Meu Deus! Lá em mil novecentos e bolinhas eu tinha esse cantinho dentro da sala de aula. Será que esse povo pensa que está fazendo novidade? [Risos]. (A.M.D.L., 2016, p.8-9).

Diante disso, na década de 1970, além dos mobiliários, carteiras, armários; o espaço da sala de aula, em muitas escolas numerosas, era organizado de modo a reservar um espaço para clubes e biblioteca, atendendo um número significativo de alunos.

Nos anos de 1980, o jornal local afirmava que o número de vagas para atender os alunos escolarizáveis no município (escolas urbanas e rurais) de 1^a a 4^a série do ensino de 1º Grau permanecia insuficiente: havia sido inscritos um total de 4.401 candidatos a vagas de 1º Grau para 2.911 vagas. Na 1^a série havia 2.311 inscritos para 768 vagas, havendo um total de 1.543 excedentes; 2^a série - 499 inscritos para 354 vagas, num total de 145 excedentes; 3^a série- 495 inscritos para 240 vagas, totalizando 255 excedentes; 4^a série - 361 inscritos para 238 vagas, num total de 123 excedentes enquanto a 5^a série - 323 inscritos para 389 vagas não havendo excedentes. Situação permanente de 6^a à 8^a série do 1º Grau. O problema convergia de 1^a a 4^a série e que nos demais níveis havia o seguinte crescimento: de 2.424 turmas foram abertas 2.800; a educação especial de 909, para 1.100 vagas e o 1º grau de 5^a a 8^a série, de 12.536, para 14.000. (DECISÕES, 1980, p. 2).

TABELA 3- Alunos excedentes por série no município de Uberlândia

Situação	1 ^a Série	2 ^a Série	3 ^a Série	4 ^a Série	5 ^a Série
Inscritos	2.311	499	495	361	323
Vagas	768	354	240	238	389
Excedentes	1.543	145	255	123	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir Decisões (1980)

Constatamos que os níveis de ensino mais requisitados pela população de Uberlândia estavam enquadrados no antigo ensino primário (escolas rurais e urbanas), sendo a 1^a série do 1º Grau aquela com a maior demanda escolar no ano de 1980. Segundo; Freitas; Biccias (2009), a lei 5.692/71 apesar de aumentar os números de matrículas no ensino fundamental, não conseguiu resolver os problemas educacionais antigos, tais como: a precariedade física e material das instituições de ensino, a formação docente e a desvalorização salarial dos professores. O ensino destinado aos grupos pobres permaneceram massificadores e classificatórios, reforçando as noções educacionais fundamentadas nas teorias da privação cultural amplamente divulgadas e acolhidas nos

segmentos educacionais, principalmente com os altos índices de reprovação. Os testes do quociente de inteligência justificavam e selecionavam os alunos: competentes e incompetentes, aptos e inaptos, normais e deficientes, num sistema educacional em que somente as crianças mais abastadas eram favorecidas; à margem ficavam: os pobres, os negros e os sujeitos rurais.

Segundo Veiga (2007), a meritocracia e a teoria da carência cultural tornaram-se eixos estruturantes de toda uma educação classificatória, excludente e conteudista. Em paralelo a esse contexto, o regime militar ainda empreendia e favorecia a expansão da rede privada de ensino associada a baixos investimentos na escola pública, além de dar aos vereadores cotas e bolsas de estudo em escolas particulares, as quais se tornavam moedas de troca de votos. Logo, a escola pública foi continuamente sucateada e destinada aos grupos menos favorecidos. A desigualdade social passa a ser continuamente reproduzida na escola brasileira, na qual o ensino rural para atender um projeto de sociedade urbana e agroindustrial legitima o “status quo”, desconsiderando uma formação destinada ao campesino e tentando impor uma formação para modificar os modos de vida dos sujeitos rurais.

Para Damasceno; Besserra (2004) a centralidade da problemática da educação rural dá-se em instituições que foram criadas e implementadas com a organização do ensino urbano, perpassada por disputas de poder e caracterizadas como espaços precários de ensino. Destarte, não era por acaso que as ações políticas eram deficientes:

[...] não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua produção são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho capital.” (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.84).

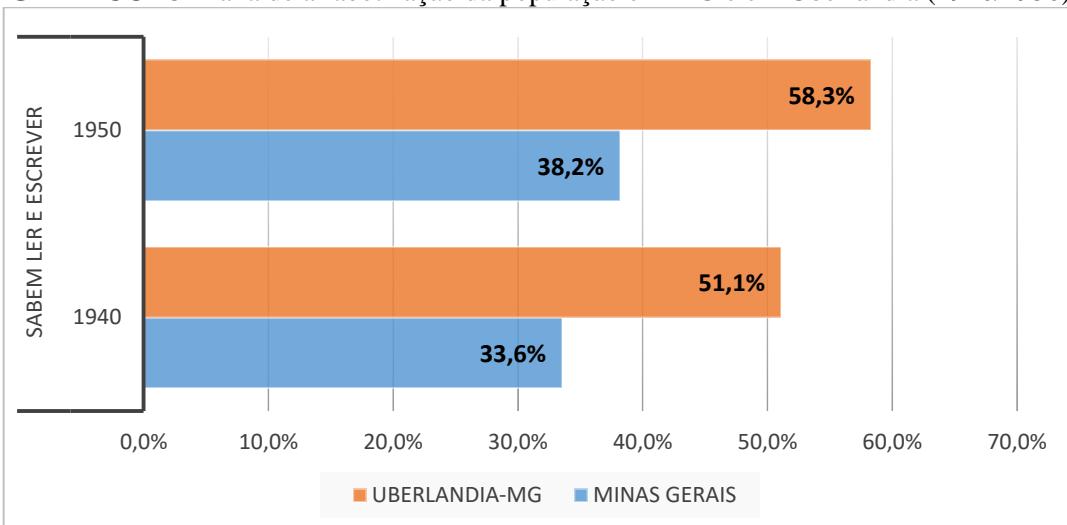
3.4 “Inventoras de trilhas”: as práticas das professoras das escolas rurais:

Leite (1996), no final da década de 1990, entrevistou 82 professores rurais mineiros através de questionários e diagnosticou que, para 54 docentes, uma das maiores dificuldades em ensinar estava na falta de materiais didático/escolar. Enquanto 52 professoras alegavam que era a incompatibilidade curricular, isto é, a transposição do currículo urbano para a escola no campo e somente 14 dessas profissionais entendiam as precariedades físicas da escola como empecilho ou dificuldade de ensino. Para elas, a

escassez de material limitava as formas e os modos de ensino; mas elas tentavam superar essa falta com sucata, tudo confeccionado pela própria professora.

Debilidades também enfrentadas pelas professoras rurais de Uberlândia e mediadas igualmente através de táticas de ensino, entre elas o trabalho com sucata; táticas que culminaram em altos índices de alfabetização. Na década de 1950, os resultados na alfabetização da cidade permaneciam com números elevados ao compararmos com a realidade mineira. De acordo com os dados do Recenseamento do IBGE de 1954, dos 6.438.907 habitantes presentes e com 5 anos ou mais no estado de MG, 61,6% eram analfabetos, enquanto 38,2% sabiam ler e escrever. Enquanto isso, no município de Uberlândia-MG, dos 46.718 habitantes, 41,6% das pessoas com idade ou maiores de 5 anos eram analfabetas, para 58,3 % de alfabetizados, dados superior ao registrado na década de 1940, obtendo um aumento de 7,2% no índice de alfabetizados. Como podemos verificar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 13- Taxa de alfabetização da população em MG e em Uberlândia (1940/1950)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados: IBGE (1954, p.16); Ribeiro (2009, p.59).

Em 1954, o jornal Correio afirmava que o número de vagas escolares era insuficiente frente às demandas educacionais do país. Dentre as crianças de 7 a 14 anos de idade, apenas 35% frequentavam as escolas brasileiras. Das 10.402.777 crianças em idade escolar, somente 3.630.432 tinham matrícula no curso primário fundamental comum. (DEFICT, 1954). Nesse período os dados do IBGE informam que das 7.717.792 pessoas presentes e residentes no estado mineiro, 70% (5.397.738 pessoas) residiam nas zonas rurais, 12 % nas áreas suburbanas e somente 18,53% residiam em zonas urbanas. (IBGE, 1954, p.4).

Dessa forma, ao considerarmos a ação da professora leiga como construtora de sentido e significados, retomamos as noções empregadas por Brandão (2009) em relação a importância do lugar, o significado das relações sociais construídas no interior da escola⁴⁹, que transcendia propriamente ao espaço físico. Isto é, ao lugar de atuação das professoras rurais era atribuído valor e afetividade. Nesse processo, tal como afirma Brandão (2009) e Yi Fu Tuan (2013), as professoras foram se tornando parte dos espaços e dos lugares, os lugares e os espaços parte delas. Envolvidas pela comunidade rural, muitas professoras dedicavam o seu tempo ao trabalho, inclusive turnos extras, nos quais fabricavam jogos, brinquedos, cartazes, bem como outros objetos a fim de auxiliarem suas ações enquanto regentes rurais. A partir da sucata transformavam não só os objetos, mas as condições de ensino e a finalidade da escola. Embora submetidas às estratégias de controle e instituições dos “grupos fortes”, essas mulheres criavam, mesmo negligenciadas pelos poderes públicos, meios e táticas de ensino. Tal como afirma Certeau (2003a, p. 95):

[...] metaforizavam a ordem dominante: faziam na funcionar em outro registro. Permaneciam outros no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo. Procedimentos de consumo conservavam a sua diferença no próprio espelho organizado pelo ocupante.

Assim a falta de espaços, a unidocência⁵⁰ e a multiplicidade de tarefas no cotidiano da escola eram apresentadas na fala das professoras de Uberlândia como desafios cansativos, mas compensados pela condição de solidariedade construída entre a escola rural e a comunidade. De acordo com professora T.F.B. (2016), era desafiante trabalhar em turmas multisseriadas (1^a a 3^a série primária), mas costumava organizar os alunos em fileiras: cada fileira referia-se a uma série, tal como o quadro onde cada parte referia-se a uma série. Afirma que houve períodos em que eram necessários dois quadros;

⁴⁹ De acordo com Brandão (2009, p. 22), a relação do espaço e do lugar transcende a dimensão temporal. Uma vez que: “No limite entre a geografia do meu lugar e a minha biografia neste lugar, mais eu pertenço a ele do que ele me pertence. E isto é tão forte que eu posso nunca mais voltar a ‘um lugar meu’ de onde saí e, lá de longe, nem por isso ele deixa de ser ‘o meu lugar’. [...] A própria experiência pessoal (o meu existir como biografia) ou social (o nosso existir como história), ao nosso trazer, entre realidades, aparências e simulacros, o próprio sentimento de sermos e, através dele, a própria vivência do ser, ou mesmo do Ser-nos é transmitida cultural e pessoalmente não somente por existirmos por algum tempo em um determinado lugar, mas por habitarmos pessoal e solidariamente um mesmo tempo em um mesmo lugar”.

⁵⁰ Apesar da unidocência ter sido apresentada como uma dificuldade vivenciada pela professora rural, esse não foi pouco evidenciada nas narrativas experiências, as quais priorizou em apresentar as táticas de ensino desenvolvidas.

no entanto, com a mesma divisão de trabalho. Segundo a docente, os alunos eram obedientes se comparado à indisciplina que a professora observa nas crianças atuais. Segundo T.F.B. (2016), a professora precisava da ajuda dos alunos e eles ajudavam inclusive nos mantimentos do lanche. Muitas vezes, eram as crianças que levavam verduras de casa para incrementar a alimentação.

E.P.S. (2016) menciona que havia dificuldade em realizar múltiplas funções, mas usualmente os alunos eram obedientes e cooperativos, ajudando a professora nos afazeres da escola. Não desconsidera as turmas com alunos indisciplinados e narra a dificuldade em ministrar aulas e cozinhar simultaneamente em uma escola unidocente, multisseriada e com sala e cantina separadas. Afirma que nesses casos, normalmente passava as tarefas no quadro negro e enquanto os alunos copiavam e resolviam os problemas propostos, terminava o lanche. Mas nem sempre essa prática era tranquila. De acordo com E.P.S. (2016, p.12) havia:

Um menino grandão, bonitão, queria mandar na escola, eu falei não... No outro dia, eu levantei cedinho, estava dormindo lá na fazenda ainda, saí era uma seis horas mais ou menos, o sol não tinha nem clareado direito, nas fazendas o mato fica alto e fica tudo molhado, a barra da minha calça ficou tudo molhada, de eu andar no meio daquilo, eu falei: - eu vou lá conversar com a mãe daquele menino antes que fica pior. Porque ele era um menino grandão, ele ia querer me enfrentar. E ele também tinha as irmãs menores que estudavam comigo também. Naquele tempo, até o lanche era a professora que fazia. Era só a professora e Deus, não tinha faxineira, não tinha cozinheira, não tinha ninguém. [...] Então, a gente que fazia o lanche, então eu ia lá na sala, era um cômodo grande, de um lado era a sala, do outro lado era a cozinha, eu ia lá no quadro, enchia o quadro e explicava, vocês fazem assim, aquilo outro, faz isso, tal e tal. E eu ia lá olhar o lanche que estava lá no fogo, enquanto eu saia para olhar o lanche, o menino grandão ficava armando forunca com os meninos menores na sala. Em vez de copiar a matéria que eu deixei no quadro ele ficava atiçando os meninos menor pra bagunçar. De lá eu falava: - Vocês fiquem quietos e copiem! Estava continuando o frevo, esse grandão [...] Ele que puxava, ele que atiçava os outros. Aí eu fui lá...-Ah, não! desse jeito não dá... ele não quer obedecer, vamos lá ver com a mãe dele porque ele não quer obedecer e como vai fazer com ele. Igual eu te falei: fui cedinho, andando no meio do orvalho, fui sozinha, no meio do mato, fui lá.... Porque oito horas eu tinha que estar na escola, porque o horário de começar a aula era 8hs. Eu tinha ir lá e voltar antes das 8hs. Aí eu fui conversei com a mãe do menino. Ela me deu toda a razão. E falou, só uma coisa que eu achei ruim: ela deu toda razão, ele tinha que me obedecer e tudo, mas sendo assim, se ele não quer estudar e estava era fazendo bagunça. Então nós vamos tirar ele da escola. Falou desse jeito.

Nisso constatamos que nem sempre a parceria entre escola e família era feita numa relação harmoniosa, por vezes, a dificuldade na disciplina era ocasionada com a evasão do aluno. Apesar de a escola rural significar para os sujeitos rurais um local de aprender os conhecimentos básicos da leitura, escrita do cálculo; as condições de muitas famílias residentes no campo eram de pobreza e por isso muitas tinham de contar com o trabalho dos filhos para o sustento do lar. Frequentemente muitos alunos evadiam da escola para ajudar seus familiares nas lavouras, colheitas e plantações. Ir para a escola significava reduzir os trabalhadores domésticos, por isso se o aluno não estava estudando, mais proveitoso seria voltar para a lida no campo.

A professora E.F.M.S. (2016), a qual sempre foi moradora na comunidade rural, disse que não teve problemas de disciplinas durante os 30 anos de atuação. A relação com os alunos era harmoniosa, até porque na região onde atuou, além da proximidade com os moradores, os alunos eram muito religiosos. Em seu relato, afirma que era comum os alunos ajudarem a professora. Disse que cooperavam inclusive com o lanche da escola nos tempos que esse ficava em falta. Cada um levava um alimento, porque sem as doações não teria lanche. Afirma que o espaço era tão precário que não tinha nem mesmo cantina ou fogão para cozinhar, inclusive o fogo era improvisado. Para fazer o lanche:

Aí ali tinha uns...você conhece piteira? Uma árvore? Do lado da escola tinha aquele monte de piteira. Nós cortamos e fizemos um pregado na parede, fizemos um quadrinho assim, uma cerquinha de piteira e fizemos um fogãozinho. A gente pedia o povo para dar mandioca, a gente cozinava, pedia açúcar, a gente fazia melado pros meninos, melado com açúcar. (E.F.M.S., 2016,p.17).

M.A.R.C. (2017) afirma que no começo do magistério era unidocente, com uma turma multisseriada de 1^a a 4^a série. Para organizar o tempo e o, espaço, também contava com a cooperação dos próprios alunos e não teve muitos problemas de indisciplina, segundo ela os alunos eram obedientes e solidários, inclusive na limpeza da escola: “Eu fazia assim, cada semana quando ia lavar por exemplo, a gente determinava uma turma, eles lavavam a escola, aí na outra semana era outra turma, mas eles gostavam.” (M.A.R.C., 2017, p.17). Depois quando vieram mais professoras optaram por dividir as turmas: duas séries de manhã e duas à tarde; uma professora lecionava para 1^a e 2^a série, com os conteúdos mais parecidos enquanto a outra ficava com alunos mais independentes de 3^a e 4^a série. Depois, com a seriação, ficaram quatro professoras, cada uma com uma série, mas frequentemente a escola rural tinha aula de manhã e à tarde. Como eram duas

salas, na escola que estava alocada, tinham quatro professoras: duas de manhã e duas à tarde, e logo vieram as cantinas e as cantineiras.

Assim, mesmo em condições espaciais difíctilosas, as docentes rurais foram criando modos de fazer e não se colocaram estáticas frente a falta de materiais ou estrutura física. Apesar do desgastante trabalho diário, a maioria dessas profissionais optou por trabalhar em solidariedade com os alunos, construindo autonomias, dividindo tarefas e responsabilidades. Para suprir os materiais em falta, como mencionado no tópico 1.4.2, muitas professoras, além de confeccionar o material, utilizavam os seus próprios rendimentos para comprar os recursos didáticos necessários.

Embora o espaço escolar e a falta e materiais didáticos fossem uma dificuldade apresentada por várias professoras das escolas rurais do município de Uberlândia, assim como para as professoras mineiras do estudo de Leite (1996), a professora A.M.D.L.(2016) afirmou não ter tido esses enfrentamentos. De acordo com a docente, ela dispunha de uma pessoa responsável para fazer o lanche das crianças e outra para a limpeza, sendo sua atenção centralizada no ensino das crianças. Como a sala era multisseriada, atendendo inclusive o pré-primário, utilizava do quadro como instrumento de ensino para as crianças do 1º Grau: dividia os alunos e o quadro em fileiras: 1^a; 2^a, 3^a e 4^a séries. Já para o ensino dos menores, empregava outros meios, de modo que não usassem a lousa. Como o conteúdo programático já vinha apostilado, trabalhava conforme as orientações das apostilas, mesmo não tendo se limitado a elas. Percebia que as crianças gostavam muito da escola, e sempre optava por aulas-passeio e buscava incrementar a aula com o emprego de coisas que os alunos observavam na região. Táticas que utilizava pela vontade de fazer algo significativo para os alunos, algo que os envolvessem com o conteúdo. Para a professora, era: “[...] vontade de fazer algo diferente. Para motivar sua aula. Para sua aula ficar uma aula assim.... mais descontraída.” (A.M.D.L., 2016, p.6). Um compromisso que estendia ao ensino do aluno, mas também respondia as representações de dedicação e esforço edificadas pelos jornais do período e também apreendidas pelas famílias que consideravam o papel da professora como meio de conhecimento, uma vez que havia casos em que essas docentes do meio rural lecionavam para mais de uma geração numa mesma família (pais, filhos, netos).

Segundo a professora, tanto o espaço quanto o tempo escolar eram organizados, mas sua dificuldade no início da carreira era criar meios de organizar o uso desse tempo e simultaneamente ensinar aos vários alunos unindo os saberes da formação de normalista à ação do cotidiano. Era preciso construir regras e combinados na sala:

Assim no início, a necessidade da criança, quando ela te solicita, ela quer que você resolva o problema dela. Eu tive que aprender ter um jogo de cintura muito forte para poder estabelecer normas com eles. Quando eu tiver aqui, eu tenho que atender esse. Mas você sempre tinha que deixar a criança ocupada com tarefa. (A.M.D.L., 2016, p. 6).

E.F.M.S. (2016) afirma que a falta de materiais não era empecilho para ela que já havia se acostumado a trabalhar com o pouco oferecido. Na sua prática de alfabetização, afirma sempre ter utilizado o lúdico⁵¹, bem como o trabalho com sucata, construído com muita inventividade:

Eu sempre, desde quando a criança entrava, tem a sala lá, inclusive hoje é biblioteca. Quando ele entrava, logo eu já via... a gente criava joguinhos, pescaria, o cineminha, cada lugarzinho; era tão pouco o material, mas a gente dava um jeito naquilo. Eu lembro que tinha uma carteira que a gente não usava mais, estava quebrada, a gente punha, tinha um cinco, seis livrinho de história; a gente usava muito aquele jornal minas, ele não tinha ilustração, era somente, igual esses informativos, quase não tem ilustração[...]Só artigo mesmo... aí eu trabalhava com aqueles jornais fazendo fantoches pros meninos: fantoche, massinha, fazia já em casa e levava para as crianças. Então era muita criatividade! Aquelas folhinhas, saia pedindo o povo aquelas folhinhas que tinha bicho, tinha cavalo, tinha não sei o que, fazia leitura, toda vida eu gostei de ilustração, leitura do mundo, toda a vida eu gostei. Trabalhei muito com isso. As crianças eram tão envolvidas que quando a gente começava assim, as atividades, todos aqueles cantinhos... então, o tempo todo eu dirigia tudo para a alfabetização. Tudo, tudo, tudo, tudo. Tudo meu tinha que ter um princípio de alfabetizar. (E.F.S.M., 2016, p.3-4.).

Enquanto isso, M.A.R.C.(2017) usava como tática de ensino, além do conteúdo programado nas apostilas, jogos de perguntas e respostas, semelhantes a um seminário com mediação do professor-observador e na arguição entre alunos, próximo ao modelo ensino socrático.

Eu fazia muito era, como que fala.... Era assim, um aluno perguntava, era tipo um jogo. Assim, eu fazia uma turminha de cá, outra de cá, quando era assim matéria, porque antigamente eles decoravam né, o turminha de cá fazia uma pergunta para o aluno de lá responder, tipo um jogo mesmo. Eu fazia muito isso, ao invés da gente perguntar, os

⁵¹ Durante a entrevista a professora utiliza termos não referenciado ainda em sua época de atuação, mas notamos que como ainda permanece em contínuo estudos pedagógicos e realiza trabalhos voluntários na escola, o vocabulário típico do século XXI faça parte do seu repertório, o qual reconduz e transforma sua própria memória.

alunos perguntavam. Porque se eles perguntavam, então ele queria saber respostas, se o aluno respondesse certo ele aprendia, se ele respondesse errado, ele ia saber que respondeu errado, mas ele iria procurar em que ele errou. [...] E isso funcionou muito, porque eu dei aula mais de 3^a e 4^a série, sabe! Então isso me facilitava muito. Então eu pedia para eles estudarem, eles falavam, estudar o ponto. Estudar o ponto tal, eles estudavam e estudavam mesmo. Porque cada um queria ser melhor que o outro e não queria ficar pra traz. O bom era isso! [Risos] (M.A.R.C., 2017, p. 10).

No caso de E.P.S. (2016) a primeira tática de ensino restringia a cópia do currículo da escola urbana, mas afirma que depois dos cursos de formação em serviço e das constantes orientações advindas das orientadoras e supervisoras, o fazer se tornou mais fácil e ela começou a dar significado às suas ações. Para ela, os cursos de formação foram um momento de relacionar o saber técnico e específico da profissão docente ao fazer diário, tornando o processo escolar mais direcionado pela prefeitura.

Nas narrativas, as docentes afirmam que, a partir da metade da década de 1960, os conteúdos começaram a vir em folhas mimeografadas por bimestre. Todavia, a ação dos professores não reduzia somente a passar a lição no quadro, mas exigia-se que criasse modos de trabalhar um conteúdo que, muitas vezes, eram desvalorizados pelas comunidades campesinas, uma vez que muitos camponeses tinham uma visão pragmática da escola. E.P.S. (2016) afirma que os conteúdos: Geografia, Estudos Sociais, Ciências e História, eram criticados pelos pais.

Para os pais, muitos analfabetos, era incompreensível que alguns conhecimentos fossem ministrados na escola no meio rural, uma vez que não viam a praticidade daqueles ensinamentos no dia a dia. No entanto, E.P.S. (2016) também percebia, diferentemente de outras professoras, a construção do seu fazer com parte de uma cultura fronteiriça entre o rural e o urbano, e por isso entendia que suas ações não deveriam dar-se no enfrentamento agressivo com a família, ou no endurecimento de suas convicções. Segundo a docente, quando isso era realizado havia dois caminhos: ora eles tiravam o aluno da escola, ora reclamavam da professora na prefeitura. Assim, optou por ações tipicamente conhecidas como “jeitinho mineiro”, táticas minuciosamente empregadas: optava por trabalhar esses saberes dentro da sala, prosseguindo sem alarde com os estudos que acreditava serem necessários àquelas crianças.

Então. Eu fiz de tudo que tinha que fazer de um modo que eu não contrariasse os pais. Eu não enfrentava os pais e não contrariava. Mas as matérias no caderninho do fulano estavam lá. [...] O pai queria assim,

um professor que ensinasse o menino a plantar, a colher e fazer conta na hora de vender aqueles trem. Era só isso que eles queriam. Era pro menino assinar o nome, fazer conta: pra vender os produtos deles. Era só isso que eles interessavam. Então essa Geografia, Ciência, História, nada disso eles não queriam, detestavam... (E.P.S., 2016, p.17-18).

Era uma “arte de intermediação”, a professora rural conseguia manter-se entre dois espaços sociais, criando “efeitos imprevistos”. Assim a professora que não debatia com pais, nem mesmo com as ordens impostas, reconfigurava essas ordens através de ações sutis, condicionando gradativamente aquilo que acreditava ser importante e necessário naquele momento. No entanto, para muitas professoras em seu entorno, o não enfrentamento aos pedidos e solicitações dos pais, principalmente os pedidos dos gestores e coordenadores, como uma ação restrita à bajulação desses grupos dominantes:

Muita gente fala: - Fulana é puxa saco do chefe, é isso é aquilo, porque está fazendo o trem direito. Só porque você está fazendo o trem direito tem muita gente te chama de puxa saco, que você é isso, é aquilo, tem isso... (E.P.S., 2016, p.23).

No entanto, tal como disposto por Certeau (2003a), onde muitos viam somente obediência, havia uma “liberdade gazeteira de práticas”. Tanto que mesmo a comunidade desaprovando o ensino dos conteúdos de Geografia, Estudos Sociais, Ciências e História, esses continuaram sendo ministrados.

Com o tempo o fazer pedagógico foi sendo aprimorado, principalmente após os cursos de formação. Por outro lado, devemos ressaltar que mesmo sendo leigas, as práticas inventivas, a busca por modos de ensinar eram frequentes. De acordo com Lima (2012), na matemática era comum usarem cordões e o Q.V.L. (Quadro Valor de Lugar); para ensinarem a leitura e a escrita optavam por fichas alfabeticas, contação de história, poesia e jogos; bem como organizavam debates, miniteatros e palanques com caixas e microfone de latas.

O saber construído na prática, sedimentado pelas representações culturais acerca da docência, apesar de ser fundamentado em uma pedagogia tradicional e métodos de repetição, memorização, controle das ações e da disciplina, também continha uma “liberdade gazeteira das práticas”. Pela inventividade, as professoras redimensionavam as práticas pedagógicas que não mais podiam ser reduzidas a um ensino tradicional, tão pouco podia ser deslocada dele. Assim, “Cada vez mais coagido e sempre menos envolvido por esses amplos enquadramentos, o indivíduo se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhe resta a astúcia no relacionamento com eles, ‘dar golpes’ [...]”.

(CERTEAU, 2003a, p. 52). Não restava mais nada a E.P.S. (2016) do que “dar golpes” ao se deparar com o estranhamento dos moradores rurais com o currículo escolar, e também de reconhecer que somente o currículo escolar não era suficiente às comunidades rurais. O trabalho deveria ser conteudista, mas significativo. Hoje, ao rememorar o passado, acredita que tenha alcançado esse lugar de fronteira entre o instituído e o necessário, tanto que alegremente relata a proximidade e o carinho que recebe de alunos para os quais há muito tempo lecionou: “Então, o menino está lá no fim do mundo e vai lembrar de uma professorinha lá do passado assim.” (E.P.S., 2016, p.17). Para ela, de fato, havia feito um bom trabalho.

Na narrativa da professora A.M.D.L. (2016), constatamos que a proposta de fazer da escola um Centro de Polarização, foi possível em algumas instituições, como a dela. A.M.D.L. (2016) recorda-se que a escola onde atuou era o que ela chama de viva: tinha muitas festas, teatros, confecção de textos coletivos, montagem de livrinhos, feirinhas (com compra no Centro Estadual de Abastecimento (CEASA) e revenda na comunidade rural pelas próprias crianças), bem como aquilo que mais tarde chamaram de Boteco (lugar onde comercializam alimentos e produtos hortifrútis). Movimento que havia começado na escola e tornaram-se parte da própria comunidade:

[...] quando eu estava trabalhando com os meninos a questão monetária, dinheiro... nós montamos uma feirinha na frente da escola; eu vim no CEASA com os meninos, nós compramos algumas coisas: tomate, algumas coisas de verdura...e levamos. Os pais também ajudaram, montamos igual cabaninha de feira. E os meninos que iam pesar, vender e os pais deles pagavam tudo isso. E isso foi bem no início da escola...foi isso que aconteceu. [...] depois a gente desmontava, guardava no fundo da sala de aula, ora guardava numa salinha pequenininha que eu tinha e os meninos faziam a venda, o troco, tudo direitinho. E com isso, quando foi ficando muito cansativo de guardar isso na escola e tudo, os funcionários da firma construíram um barraco do lado da escola e fizeram lá... a gente chamava de boteco, mas era a tal continuidade da feirinha... (A.M.D.L., 2016, p.16).

Depois a dimensão do trabalho ganhou tanta significação na comunidade que o dono da empresa ampliou o espaço de encontro daqueles sujeitos, construindo um centro social e mais tarde culminou na Cooperativa e no supermercado dos funcionários. Além disso, afirma que:

A gente trabalhava muito com fichinha das silabas, das familiazinhas e eu gostava muito de enfeitar as salas, minha sala era toda enfeitada. Eu tinha cantinho da beleza, cantinho disso, de história, português. Então

eu tinha na parede, as familazinhas nas paredes. É lógico que na primeira série destaque do que para outras séries, para as outras séries existia os cantos: para segunda série, terceira e quarta, dentro daquilo que eles estavam vendo. Eu sempre tive esses cantinhos. (A.M.D.L., 2016, p.7).

Era de fato uma prática tradicional, mas com abrangências que não se limitavam ao modos tradicional de ensino, de certa forma eram também influenciados pelos conhecimentos da escola nova, desenvolvida em muitos cursos de formação docente. Na prática de A.M.D.L. (2016), a qual já tinha essa formação normalista, percebemos a aproximação com uma didática voltada a autonomia do aluno. Para Veiga (2007), o conceito escolanovista defendia um ensino em que as crianças fossem colocadas em contato com o conhecimento, num saber que não deveria nascer isolado, mas o qual deveria ensinar pela e na ação. Um saber que nascia na e da experiência, em comunhão, no qual a professora deslocava-se do cenário central e tornava-se mediadora.

Outras docentes, pela falta de formação, foram construindo uma prática feita em colchas de retalhos: ora denotavam e estimulavam os alunos a serem autônomos e assumirem responsabilidades (limpar, organizar, manter o espaço escolar), criando modos de solucionar problemas; ora abarcavam o papel de detentoras do saber e reconduziam o ensino em atividades de leitura, ditados, cópia e escrita; ora reconstruían o ensino através de brincadeiras, teatros, jogos, palanques, seminários, etc. Assim deslocavam: ora entre a postura rígida e impositiva de ordem e disciplina, ora construían modos de ensinar na ação e pela ação, ora submetiam aos valores culturais e religiosos. A ação leiga ou não assumida pela docente tornava-se também plural e heterogênea.

Nota-se que muitas práticas docentes na década de 1960 tiveram intensas relações com as crenças populares e costumes religiosos. Souza (2008) afirma que na década de 1960-1970, a igreja estabeleceu um vínculo direto com o poder público e nessa união foi mantida inclusive a sua integração no currículo escolar com a disciplina de Ensino Religioso. Em Uberlândia era comum: orações, batismos, missas e festas juninas nas escolas rurais bem como o uso de imagens religiosas nas salas escolares, todas ações legitimadas pelo plano municipal, no qual se propunha que os: batismos, casamentos, missa e festa fossem também realizados nos espaços escolares. (UBERLÂNDIA, 1972b).

Nas escolas, a religiosidade estava presente no cotidiano escolar. A professora A.M.D.L. (2017) afirma que na escola onde atuou todos eram devotos da Nossa Senhora e como não tinha a capela na fazenda, quinzenalmente, o padre visitava a comunidade.

Na escola havia a imagem da santa, e frequentemente, faziam-se as novenas que começavam na escola e passavam de casa em casa, finalizando na missa.

Assim a presença dos ritos e símbolos religiosos, vinculados à Igreja Católica, era frequente nas escolas rurais, principalmente em um período em que o misticismo ainda era muito forte no campo, com a crença em fantasmas e lugares amaldiçoados, como relata a professora E.P.S. (2016, p. 27) que, muitas vezes, via na religião a solução da problemática:

[...] o povo falava que via fantasma. O contador de lá, as vezes ele dormia na casa lá. Ele disse que escutava rastro de chinelo andando ao lado da cama dele, várias vezes. Ai eu rezava para Deus ter dó de mim, não aparecer nada pra mim. [...] Mas Deus me ajudou que eu não consegui... eu não vi nada dessas coisas. Mas eu dormia sozinha, eu ficava morrendo de medo. Às vezes eu dormia com a luz acesa, eu ficava morrendo de medo. Eu dormia lá com a luz acesa. Aí eu pensei nisso:- Falei gente, esse negócio de fantasma, isso tem que ter uma religião. Tem que ter uma religião para dar jeito. A menina um dia, dentro da sala de aula, olhou. Estava perto da porta, ela olhou assim, ela olhou como se fosse, ficou assim parada olhando, parecendo uma estátua, parada olhando, eu acompanhei o olhar da menina para me ver o que ela estava olhando, olhei lá e não tinha nada, só a grama. E a menina com aquele olhar de espanto. Olhando aquele trem. Eu falei:- Sandra o que foi? Ela falou:- Que trem esquisito! Desse jeito. Outra vez viram um vulto lá beirando uma árvore perto:- Dona E. parece que tem uma pessoa ali. Eu olhava não via nada. Engraçado! Tem gente que vê e gente que não vê essas coisas. -Dona E. parece que tem uma pessoa ali! Olhava para lá e parece que tinha uma pessoa. Eu olhava e não via nada. Eu pensava: - Sagrado Coração! Isso aqui vai precisar é de uma missa... celebrar uma missa aqui pra as almas. E assim eu fiz.

Embora o discurso educacional tenha defendido uma escola laica desde o século XIX, a relação do ensino público com as práticas ou símbolos religiosos permanece presente nas práticas docentes das professoras do século XXI. De acordo com Caputo (2008), no ano de 2005 ainda eram identificadas na prática pedagógica dos professores da disciplina de Ensino Religioso ações educativas que reforçavam a cultura evangélica e católica dentro das escolas brasileiras, inclusive com uso de orações e ritos. Com isso, as demais religiões não vinculadas a esses credos eram menosprezadas.

Em relação às relações interpessoais, tal como na cidade, os sujeitos moradores do campo tinham também seus conflitos, diferenças e disputas de poder, nem sempre assumindo a imagem de harmonia e serenidade atribuídas a essas populações. No caso das relações dentro das escolas, ressaltamos a narrativa de E.P.S. (2016) a qual salienta sobre o posicionamento de algumas professoras em relação aos homens rurais. Havia

aqueelas que se sentiam melhores ou superiores ao lugar que ocupavam e por isso escolhiam a quem ensinar, quando ensinar, criando critérios de exclusão. De acordo com a professora E.P.S. (2016), em um dos casos teve de se desdobrar para ensinar uma aluna que foi transferida para a sua sala por ser coagida pela professora:

[...] ela e a professora dela dava tanto atrito; ela não queria a menina, ficava tossicando a menina. Aí a supervisora falou pra mim: - Não tem outro jeito não! Eu já tinha duas salas, uma de terceira e uma de quarta, eu teria que dar aula para uma menina da primeira série. Eu teria que preparar aula para uma menina da primeira série, só porque a professora implicou com ela. (E.P.S., 2016, p. 23).

Além disso, relata que havia conflito entre professores, principalmente no cumprimento de normas e ordens estabelecidas. Havendo coação e isolamento quando o consentimento não era alcançado por todas.

E outra vez. Esse prefeito mandou uma cartinha para as professoras preparar os alunos para vir desfilar aqui na cidade no aniversário de Uberlândia-MG. Ah! Pra quê?! Quando chegou...nessa época eu tinha uma professora lá que era custosa, emburrada e pirracenta. Quando ela viu essa cartinha do prefeito ela disse: - Eu não vou mexer com isso. Prefeito nenhum faz eu mexer com isso. Eu não vou mexer com isso, eu vou levar esses meninos feios e bobos lá no centro da cidade. Não levo de jeito nenhum. Agora se eu quisesse dedar ela, eu falava: - Uai prefeito! Quem vai me ajudar arrumar os meninos pro desfile porque as professoras disseram que não irão. Tinha uma lá, que não falava nada, ficava caladinha, mas ela seguia a outra. Se ela falava: Vitória vamos ali comigo. Rasteava a outra pelo braço, a outra seguia ela. E eu fiquei sozinha para preparar os alunos das três professoras. Das três professoras, eu fiquei sozinha, porque o prefeito mandou organizar os alunos para desfilar no aniversário de Uberlândia-MG. Aquilo pra mim, eu achei o máximo. Eu achei o máximo, era uma coisa que eu sonhava. Eu fazia aquilo que eu queria os meninos rural tudo entrosados com a cidade, para eles civilizar mais. Ai essa professora falou assim pra nós... ela ficava pirraçando a gente, com coisa que a gente tinha culpa. Todo dia ela pirraçava nós...ela falava assim:- Nem o prefeito faz eu mexer com isso. Eu não vou mexer com isso. Ela falava na nossa cara, com coisa que a gente tinha culpa. Porque ela não foi lá falar na cara dele[...]. Aí eu aguentei essa mulher lá, pirraçando o tempo todo e preparei os meninos dela, todos. (E.P.S., 2016,p.23).

Assim, as disputas de poder, não se davam somente entre os grupos fortes e grupos fracos, mas estavam presentes em todas as relações sociais e, algumas vezes, seus sujeitos tinham de agir pelas táticas do cotidiano: ora como “ações microbianas” quase

imperceptíveis, ora através de confrontamentos. “Poetas de seus negócios”, “inventores de trilhas”; “heróis comuns”, sem nome, agiam em constante resistência.

As professoras leigas no meio rural do município de Uberlândia construíam suas ações pela inventividade entre as décadas de 1950 e 1960. Ao analisarmos o caderno do Montana (1958), percebemos que muitas atividades estavam fundamentadas nos moldes de ensino tradicional: em cópias, ditados e exercícios de fixação empregados através de perguntas e respostas. Os cálculos eram ensinados pela resolução de problemas práticos e a história subdividida entre História Natural e História do Brasil, mas ambas apresentadas de forma linear, datada e com grandes heróis. A partir da lei 5.692/71, os cursos de formação docente reorganizaram em apostilas os conteúdos e atividades escolares a serem ministradas pelas professoras em atuação, enquanto nos cursos eram disseminados modos de ensinar, didáticas de ensino fundamentados na Pedagogia Tecnicista, primando pelo estudo da didática e dos conteúdos disciplinares, os quais permitiram às docentes aprenderem a fazer e a entender toda a estrutura que instituía sua ação diária, não mais construídas somente pelas representações ou os materiais que compravam a sua própria escolha, tais como: coleções, manuais, livros e cartilhas. Estavam vinculadas a um sistema de ensino.

Porque agora a gente já sabia como agir...e dentro da lei. Agora você estava orientada pelo Programa de Ensino do Estado. Nós estávamos dentro do Programa porque antes nós não sabíamos nem o que era programa de ensino. (E.P.S., 2016, p. 21).

Logo, para as professoras rurais, os cursos de formação empregavam o entendimento da técnica pedagógica, embora fossem também pouco aplicáveis no cotidiano escolar:

Eu lembro que a gente fazia o curso e ia embora naquele entusiasmo: - Agora eu vou ensinar desse jeito os meninos vão aprender num instante. Chegava lá, começava a fazer aquilo tudo que foi ensinado, não era nada daquilo. [Risos] a dificuldade continuava a mesma. (M.A.R.C., 2017, p.10).

No cotidiano escolar constatamos que os modos de ensinar tiveram diferenças, mas estavam abarcados por uma metodologia de ensino na qual a centralidade do saber ainda permanecia no professor. Ao analisarmos os Cadernos de Testes e o Caderno de Para casa, de um dos alunos da Escola Rural José Alves da Silveira, do ano de 1973, (ASSIS, 2011) constatamos que o ensino havia sido encaminhado primeiramente por

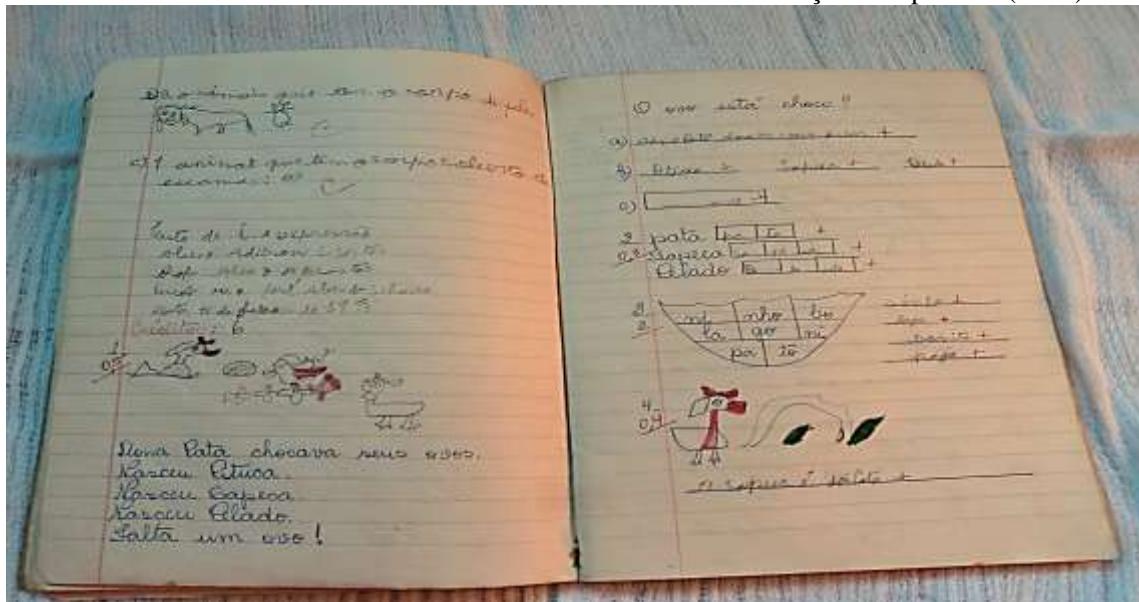
conceitos e cópias repetidas; em seguida aplicava-se o teste de verificação com os mesmos elementos trabalhados nas aulas. Podemos dizer, então, que o conjunto de elementos trabalhados na escola tornou-se mais conteudista após os cursos de formação (diferentes textos, atividades silábicas, liga-liga, cálculos mentais, desenhos, atividade de formar palavras, dentre outros.), mas a base do ensino ainda mantinha-se na cópia, repetição e nos exercícios de fixação. Todas as atividades iniciavam com um cabeçalho composto pelo: título da atividade, nome do aluno, nome da professora, nome da escola e o ano. No documento, identificamos que uma história era dividida em trechos e esses eram copiados inúmeras vezes no dever de casa e posteriormente era dado o visto pela docente; em seguida, desenvolvia-se os conceitos em atividades aplicadas, como podemos ver nas imagens 11 e 12 a seguir:

IMAGEM 11- Caderno de Deveres de casa (1973)

<p> Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. </p>	<p> Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. Pituca é bem levada! Subiu na caixa Bicou a tigela. Derramou a gemada Pituca ficou assim. </p>
---	---

Fonte: Assis (2011).

IMAGEM 12- Cadernos de Testes – Teste Comunicação e Expressão (1953)



Fonte: Assis (2011).

Diante disso, questionamos: Quais foram as influências desses cursos de formação na aprendizagem das crianças rurais? Indagação que ainda necessitamos refletir, mas naquilo que se refere ao significado dessa formação nas práticas pedagógicas, entendemos que a formação em serviço e por causa do serviço foi formativa e teve sentidos particulares e significativos para as professoras rurais; uma vez que esses cursos ofertaram-lhes um arsenal metodológico que elas sentiam necessidade. Além disso, os cursos foram importantes para as suas mobilidades dentro da profissão, uma vez que muitas professoras, após os cursos, foram promovidas a cargos de supervisão, coordenação, direção, reconfigurando o próprio sentido que essas docentes tinham em relação à educação rural. Por isso, ao reconhecermos os avanços e as limitações dessa formação docente, organizada após as normativas da lei 5.692/71, corroboramos da posição de Tardif (2008, p.242):

O que é preciso não é esvaziar a lógica disciplinar dos programas de ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeito do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais; [...] Essa lógica profissional deve ser baseada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio do enfoque reflexivo, levando em conta os condicionamentos reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação.

Assim reconhecemos que as práticas das professoras antes da lei 5.692/71 eram ações educativas realizadas sob conjuntos representativos da escola e saberes experienciais construídos no cotidiano, que não podem ser desmerecidos, uma vez que desdobraram na alfabetização da maior parte da população de Uberlândia (58,3%) na década de 1950. (IBGE,1954). O fazer cotidiano seguia-se em idas e vindas metodológicas, ora aproximando da concepção escolanovista, ora da concepção tradicional. Após a Lei 5.692/71, o saber técnico contribuiu para que essas profissionais entendessem o seu ofício, mas essa mesma legislação estruturou o ensino em um sistema hierarquizado, burocrático e conteudista, o qual se preocupava com a forma e a estrutura e pouco com a criticidade, ainda mais em um contexto gerido pelo regime militar, no qual havia pouco espaço para a liberdade de expressão.

Sendo assim, a formação docente ou a prática inventiva sem teorização resultaram e, ainda, resultam também das omissões públicas e políticas destinadas ao homem do campo; da desvalorização das professoras rurais; dos currículos escolares transpostos da cidade; da precária infraestrutura; da falta de materiais pedagógicos, mobiliários escolares e de orientações pedagógicas; das cobranças quantitativas do número de aprovados e, ainda, das intensas disputas de poderes entre políticos, fazendeiros e as elites urbanas e rurais e a cultura do campo e da cidade.

Isto posto, entendemos que as professoras leigas foram capazes de alfabetizar os sujeitos do campo por meio de sua inventividades e em condições precárias. Nesse fazer cotidiano foram construindo suas identidades profissionais numa prática pedagógica carregada de sentidos e significados transformados processualmente e continuamente pela cultura, pela vivência e pelas relações sociais. Com os cursos de formação em serviço e por causa do trabalho, iniciados no município de Uberlândia antes da determinação legal imposta pela Lei 5.692/71, percebemos uma preocupação dos municípios e estados em oferecer e manter formações das professoras a partir de 1967. Com a Lei 5.692/71, a formação em magistério torna-se exigência para docentes ingressantes e para as docentes em atuação. Muitas voltam aos bancos escolares como alunas sem deixarem de ser professoras.

A formação docente ofertada era percebida e recebida pelas professoras de forma ambígua: para a professora M.A.R.C.(2017) e as professoras ribeirinhas, pesquisadas por Brandão (1983), os conhecimentos ali adquiridos eram pouco aplicáveis, tornando a aplicação da teoria na prática diária um desafio; para outras, como E.P.S. (2016), eram fundamentais e indispensáveis na atuação docente.

Em suma, a problemática da formação docente e a sua relação com a prática diária continua presente nos dias atuais: fóruns, seminários e congressos acadêmicos, bem como as pesquisas ainda discutem a relação da formação docente com o ensino, numa exaustiva tentativa de constituir uma formação de professores em que a teoria e a prática realmente façam-se indissociáveis e reflexivas.

4 “SUJEITOS ORDINÁRIOS” E SUAS REPRESENTAÇÕES

As representações são, de acordo com Chartier (2002), a imagem daquilo que está ausente e sob a qual podem ser atribuídos valor e sentido; podendo ser uma máquina de fabricação de respeito e de submissão. As representações permitem e fazem com que a imagem atribuída a um ser lhe dê a noção de sua identidade e que sirva para construí-la também, fazendo que a coisa exista no signo que exibe. Isto é, em outras palavras, a imagem passa a ser compreendida como o próprio objeto e a ele atribuem-se valores e significados, os quais vão sendo apropriados pelos sujeitos, ressignificados e disseminados, possibilitando que algumas noções, mesmo exteriores, sejam compreendidas como processos naturais.⁵²

A partir disso, ao analisarmos as representações dos e sobre os sujeitos da escola rural buscamos entender os elementos que foram sendo produzidos para legitimar determinadas ações oriundas das elites perante a sociedade, bem como entender a forma com que as representações também foram sendo apropriadas pelos “grupos fracos”. Afinal, como postulado por Certeau (2003a), nem sempre as pessoas se apropriam do produto tal como foi produzido, mas criam diversas maneiras de uso. Ao analisar o consumo pela perspectiva do consumidor, o autor identificou que a recepção das imagens e mensagens veiculadas pela mídia nem sempre eram apropriadas pelos sujeitos de maneira passiva, não estando esses inteiramente presos à estrutura dos “grupos fortes”, mas, pelo contrário, para cada estratégia dominante os “grupos fracos” criam meios de agir, de consumir e de produzir táticas. Assim, procuramos correlacionar a noção empreendida por Certeau (2003a) desse sujeito ativo dentro da “maquinaria dominante” com o nosso próprio objeto de pesquisa. Analisamos as matérias publicadas na imprensa local, nas décadas de 1950-1980, naquilo que se referia às escolas rurais e aos seus sujeitos, buscando identificar as várias representações elaboradas sobre essas, com suas professoras e alunos relacionando-as às representações dispostas construídas e publicadas nas atas do legislativo e das escolas rurais, nos livros didáticos, cartilhas, cadernos dos alunos e também presentes nas narrativas das próprias professoras dessas escolas.

⁵² Desde a antiguidade, as representações foram utilizadas como instrumentos de controle, de legitimação e de justificação. Os “grupos fortes” conduziram, por meio de seus discursos, ritos e ações cotidianas, instrumentos para a construção de imagens acerca de pessoas, espaços, locais, objetos, instituições, profissões, estereótipos, modelos, etc. Assim, sob a construção dos simulacros foram conduzindo modos de pensar, de comportar, de viver em sociedade e organizar em coletivo. Burke (1994), ao estudar a construção da imagem do rei, demonstrou em seus estudos como os rituais foram parte de um ardiloso aparato cênico, o qual, tal como um teatro, criava a imagem do rei reforçando o seu poder simbólico.

Nosso entendimento não se fundamenta na noção abstrata das representações, limitadas ao caráter individual e imaginário dos sujeitos, mas na reverberação dessas projeções (sempre compreendidas como estando imbricadas ao social) acerca do real no interior da escola rural, na imagem de seus sujeitos e na conflituosa disputa de poder entre os diversos grupos sociais, fossem aqueles que comumente produziam as representações através dos jornais, rádio, literatura e discursos públicos, fossem aqueles que se apropriavam desse conjunto de imagens, sentidos e significados, recriando suas próprias representações.

Dessa forma, corroboramos com Pesavento (1995) ao afirmar que as imagens do real não são exatamente o real, mas a concretude e a representação que se faz dessa realidade. Esse imaginário, que se refere a outro “ausente”, enuncia, reporta e evoca outra coisa não explícita e não ausente. Este processo produz significantes (palavras, imagens) e seus significados (representações e sentidos), envolvendo uma dimensão simbólica.

Nesse sentido, entende-se que as representações são fabricadas em diversas formas e em diversos lugares, numa rede que é eficiente para se conectar umas às outras e possibilitar a criação de uma imagem comum para atingir determinado fim. Tal como salientado por Certeau (2003a), as representações ao serem atomizadas de inúmeras formas e de maneiras contínuas edificam determinada credibilidade dos discursos, além de estabelecer os diferentes níveis de poder simbólico. Os crentes nesses discursos, por sua vez, movem-se e o defendem como “verdade”. Com isso, os discursos, ao produzirem praticantes, os fazem crer e fazer, estabelecendo os simulacros do real e alterando a própria realidade.

A partir dessa compreensão, buscamos nesse capítulo discutir como as representações sobre os sujeitos do meio rural foram importantes para legitimação e justificativas de determinadas ações institucionalidades pelos governantes entre os anos de 1950-1980. Além disso, tentamos apresentar o papel híbrido assumido pela escola rural: formalmente instituída como espaço de padronizar e civilizar o homem do campo mas, que, paradoxalmente, pelas múltiplas apropriações e ações dos seus sujeitos, também se tornou um espaço de resistência e de cultura. Tal como posto por Certeau (2003a), mesmo sendo “grupos fracos”, “sujeitos ordinários”, submetidos à ordem dominante, eles subverteram as normas de dentro para fora, reconduzindo-as à sua própria maneira.

São, portanto, objetivos deste capítulo: a)identificar as representações construídas pelas elites do município de Uberlândia-MG acerca do rural e do urbano e

perceber como essas interferiram na construção de representações sobre a escola rural e sobre os seus sujeitos: professoras e habitantes do meio rural; b) discutir as representações produzidas pelas professoras das escolas rurais acerca do rural e do urbano e também sobre os alunos; c) apreender as representações que essas professoras elaboraram sobre a sua carreira, os cursos de formação e aposentadoria.

4.1 Lugar fronteiriço: representações do urbano e rural, da escola rural e dos sujeitos do campo.

A escola rural tornou-se um lugar de fronteira. Instalada no meio rural representava para as comunidades do campo o símbolo da modernidade, das letras e da cultura; todavia, era também para as elites brasileiras a representação do atraso e do passado. Imagem híbrida de uma escola que assumia a identidade de onde estava localizada, incorporava os objetivos que lhe eram demandados pelas elites e governantes mas também se apropriava dos significados que lhe eram atribuídos por aqueles que a frequentavam. Uma identidade múltipla que compunha a história das escolas rurais, das professoras rurais e dos alunos do meio rural.

Ao analisar as documentações escolares e as matérias jornalísticas do período de 1950-1980, no município de Uberlândia, constatamos que as representações da modernidade eram vinculadas aos espaços urbanos enquanto ao campo se destinava as imagens e as representações de atraso. Nota-se um conjunto de ações gradativamente elaboradas pelas elites brasileiras que culminavam nas representações desses dois espaços (campo x cidade) como lugares antagônicos. Logo, o primeiro simbolizava a miséria e o atraso, e o segundo a modernidade e o progresso. Assim verificamos a disseminação da imagem da escola rural como um instrumento alfabetizador e civilizatório, uma vez que havia interesses das elites em tornar o homem do campo capaz de produzir de forma mais rentável ao país bem como organizar as zonas rurais em Centros Rurais (VALORIZAÇÃO, 1956; EDUCAÇÃO, 1959; CENTROS, 1969). As elites tinham como estratégia na educação rural padronizar uma escolarização de modo que subjacente ao seu currículo houvesse a formação de técnicas de cultivo e de saberes alimentares e higiênicos, objetivando não apenas alfabetizar o homem rural, mas criar condições para fixá-lo no campo.

Tais representações do ensino rural foram reforçadas nos materiais escolares utilizados nas escolas rurais do município. No livro didático “Vamos Estudar?”,

(SANTOS, [1958-1969])⁵³, identificamos no ano de 1958, textos trabalhando a noção da chegada da modernidade nos espaços rurais. Todavia, o emprego da noção de modernidade tinha como ponto de partida o viés dos fazendeiros, dos proprietários de terras, daqueles que detinham recursos financeiros para o consumo desse processo de mecanização do campo. Em uma das narrativas presentes no livro, encontramos a conversa entre Dona Clara e o Sr. Honório (proprietário de terras). Nessa conversa, os dois personagens destacam os modos de cultivos tradicionais e aqueles modernos. A partir disso, o livro ressalta que as ações de arar o solo, semear, carpir, fertilizar e colher seriam menos difíceis, sendo, por outro lado, mais produtivas caso fossem realizadas com o uso da máquina.

- [...] Mas nosso caipira não usa êstes luxos?

- Isto é verdade; mas também como é a agricultura dêle? Derruba uma floresta, deita fogo e planta, nos dois ou três anos seguintes ainda semeia nas mesmas terras. Depois diz: “Aqui já não dá mais nada” e vai derrubar outra mata.

- Faz êle muito bem, porque, plantando sempre em terras boa, a colheita é mais abundante.

— Pelo que vejo você também pensa que isso pode continuar sempre assim. E quando por toda a parte o mato estiver derrubado, não se planta mais? Além disso, é preciso ter em conta que nossas terras, que ainda há pouco eram mato, o caipira só pode trabalhar com a enxada, quando a agricultura moderna nos permite revolver e alisar a terra, semear, carpir e até colhêr com máquina, o que rende muito e cansa menos. (IHERING, [1958-1969], p. 47).

Constata-se que a noção de modernidade era apresentada aos alunos da escola rural como um benefício ao campo e ao trabalhador rural, pois traria aumento da produção, menos desgaste ao solo, rapidez nos processos agrícolas e maior preservação da natureza. No entanto, esse processo de mecanização do campo e o uso das máquinas, símbolos dessa sociedade moderna, permaneciam sendo privilégios dos “grupos fortes”, intensificando os processos de exclusão do homem rural, que ao ser substituído pela máquina, tinha de migrar para outras regiões, fosse pelo desemprego, fosse pela desapropriação de terras. Segundo Willian (1989), a mecanização do meio rural, na

⁵³ Na introdução da coleção, o autor informava que o público alvo do manual eram alunos do 4º Ano do ensino primário e havia sido elaborado em conformidade ao currículo trabalhado nas Escolas Públicas do Distrito Federal e continha as noções de linguagem, história, geografia, ciências naturais, higiene e matemática dos programas destinados ao ensino primário. Tal obra foi cedida por um ex-aluno da Escola Rural de Marimbondo, o qual afirma ter sido um dos materiais utilizado pela sua professora.

sociedade inglesa dos séculos XIX e XX, também havia intensificado a migração dos campesinos para as zonas urbanas, onde esses permaneceram excluídos e explorados.

No Brasil, na década de 1950, Gonçalves (2003) afirma que as transformações advindas com a busca pela modernização transformaram a vida no campo e na cidade. Essas mudanças não se limitaram somente ao crescimento acelerado das populações urbanas ou ao esvaziamento do campo, mas estenderam aos modos de vida e de produção. Para o autor, não houve somente alterações do espaço promovidas pelas atividades de ocupação, desmatamento, carvoejamento e introdução das plantações florestais em áreas agrícolas ou rurícolas, mas um discurso que desqualificava as produções agrícolas, que passaram a ser representadas como atrasadas, improdutivas e não sustentáveis à produção mercadológica. Com isso, sedimentou a organização da estrutura fundiária dominada pelo latifúndio e pela submissão da pequena produção numa acirrada disputa de poderes que determinava os novos modos de viver e usar a terra. Em Minas Gerais, na cidade de Timóteo, por exemplo, o aço praticamente extinguiu a produção do setor primário, e as áreas de cultivo foram sendo substituídas pelas grandes plantações de eucaliptos e carvão vegetal. A produção antes familiar foi cedendo lugar para o trabalho assalariado nas empresas de plantio, e o produtor familiar, gradativamente, foi sendo desapropriado e transformado em trabalhador por empreito ou assalariado. Além disso, o autor ressalta que apesar da oferta de emprego e do salário serem vistos por parcelas das comunidades rurais como algo positivo (melhores condições de vida e possibilidade de ascensão social), para outros foi representado como um processo de desapropriação, por vezes ameaçador, uma vez que muitas empresas e fazendeiros, para acumulação de terras, utilizavam-se de ações violentas e/ou ilegais. Os produtores que resistiam ao processo, não vendendo ou cedendo terras, ficaram ilhados pelas grandes propriedades e/ou plantações.

Disputas de poder e desfavorecimento social permaneciam análoga nas cidades. De acordo como Mello; Novais (2002), entre os anos de 1950-1970, muitas famílias de camponeses em busca de melhores condições de vida e também devido ao desemprego no meio rural, diretamente ligado ao processo de mecanização do campo, migraram para as cidades. Nessas cidades, o crescimento acelerado e sem planejamento, reservou aos grupos sociais empobrecidos (moradores dos cortiços e favelas compostas por famílias pobres, negros e trabalhadores rurais) os trabalhos subalternos e desvalorizados, dentre esses destacam-se: emprego doméstico, construção civil e demais ocupações que prescindiam de qualificação. Nesse sentido, a cidade para os migrantes rurais pouco

diferia do campo, mesmo que houvesse uma imagem de cidade, disseminada pelas elites e apropriadas pelos campesinos, de plena prosperidade e riqueza, essa também era composta por espaços e lugares de miséria e fome.

Segundo Dantas (2001; 2009), a representação da cidade foi intensamente associada a noção de progresso e modernidade e isso pode ser encontrado inclusive nos jornais do município de Uberlândia, entre os séculos XX e XXI. De acordo com a autora, as representações de Uberlândia, ainda denominada Uberabinha, foram sendo elaboradas a partir das imagens acerca das belas paisagens, praças, jardins, bem como pelas notas de elogios aos políticos e comerciantes locais, em relação às faustosas festas e belos palacetes. À margem permaneciam as ruas tortas, as casas da periferia e os trabalhadores presentes na cidade, demonstrando que a imprensa entre os séculos XX e XXI foi o meio empregado para justificar as ações elitistas voltadas ao enaltecimento das representações da cidade-progresso. Diante disso, a autora ressalta que o Código de Postura (1903) e posteriormente o Código Municipal (1913), apesar de serem normativas que orientassem sobre os modos comportamentais dos sujeitos, não alcançaram suficientemente os objetivos propostos e por isso constatou, em concomitância a lei municipal, o uso de ações violentas e excludentes, tal como a mudança obrigatória dos sujeitos marginalizados para regiões periféricas da cidade, uma vez que o Código Municipal de Uberabinha definia o espaço urbano como lugar não destinado ao pobre.

Nesse contexto, a educação foi representada como meio de formar o cidadão e instrui-lo para viver na sociedade moderna, numa crença segundo a qual atribuía-se à escola a representação da ponte que unia dois mundos: o civilizado e o inculto, o moderno e o atraso, o urbano e o rural. Isto posto, a escola rural assumia um papel formativo e também civilizador. A instituição escolar não deveria se limitar a escolarização das crianças (mesmo que ocorresse de modo rudimentar e precário), mas deveria investir também na civilização dos sujeitos e na fixação desses nas zonas rurais. “A escola rural, não terá, apenas a função de alfabetizar, ou melhor, de formar o espírito do aluno, será, em sua zona de atividade, um foco de civilização”. (MARANHÃO, 1956, p. 2).

Dessa forma, a noção de antagonismo entre o urbano e o rural reforçava a crença na suposta superioridade e civilidade do homem urbano em detrimento dos hábitos dos homens rurais. Tanto que na Campanha Nacional do Ensino Rural (CNER), deflagrada em 1952, o projeto destinado a investigar e a criar medidas de intervenção na Educação Rural foi denominado Missões Rurais, ressaltando o caráter missionário daqueles que se deslocariam ao campo sob a função de ensinar, treinar e capacitar os campesinos.

De acordo com Barreiro (2008), as Missões Rurais tinham uma proposta de formar nos espaços rurais os Centros Rurais, bem como orientava a formação dos líderes, oferecendo cursos de formação para os campesinos e para a professora. Por outro lado, essas iniciativas falharam em algumas regiões, como foi o caso de Itaperuna-MG. O estranhamento entre os missionários e campesinos, assim como entre o mundo urbano e o mundo rural concebidos como distantes reforçava as representações trazidas por cada grupo social: o dos agentes da CNER, como agentes da modernidade e a dos campesinos como sujeitos da sua própria cultura e costumes.

Segundo Rosa (2016), o caráter civilizatório e higienizador da escola rural era disseminado inclusive nos cursos de formação para as professoras rurais mineiras. Em Minas Gerais, o curso de aperfeiçoamento para essas profissionais foi alocado na Fazenda do Rosário em Ibirité-MG e prescrevia para os Clubes de Saúde práticas de higiene e saúde visando, a partir da formação docente, propagar novos conhecimentos de higienização, hábitos e costumes nos rurícolas. Além disso, a autora ainda salienta que a literatura política do período de 1940-1955 demonstrava a tentativa dos poderes públicos em criar medidas objetivando modernizar os espaços rurais.

No período de 1960 a 1980, podemos identificar a influência do tecnicismo na educação brasileira e a busca das elites e do Governo em organizar a educação brasileira através da unificação dos sistemas de ensino, com regras e normas nacionais, destinadas a todas as instituições educacionais, nos diversos níveis e modalidades de ensino (LDB 4.024/61; Lei 5.692/71). Além disso, nesse mesmo período houve uma maior rigidez na organização estrutural do ensino, uma maior preocupação em relação ao perfil dos profissionais da educação e um considerável deslocamento da função da escola civilizatória para a escola preparatória ao mercado de trabalho. De acordo com Frigotto (1993), a política educacional fortemente influenciada e fundamentada na Teoria do Capital Humano, optou por um predomínio no uso da pedagogia tecnicista enquanto o ensino permanecia conteudista e classificatório. O acesso à escola e à escolarização eram apontados como meio de mobilidade social, além da noção de meritocracia ser utilizada como justificativa para a acentuada desigualdade social.

Em Uberlândia, a tentativa de ensinar tecnicamente e fixar o homem no campo foram introduzidas pelas instalações dos clubes escolares, presentes nas escolas rurais no ano de 1972. No entanto, essa concepção pouco deslocava da preocupação higienista da escola. Identificamos, o Clube de Saúde instituído em 60% das escolas rurais do município, enquanto o Clube Agrícola em 40% das instituições instaladas no campo,

demonstrando que o caráter higienizador e civilizatório da escola era mais abrangente e do que sua finalidade relacionada ao mercado de trabalho. Nas ações da Campanha Nacional da Alimentação Escolar (CNAE), as aulas práticas ensinavam sobre o cultivo da horta escolar bem como novas formas de cultivo e preparo de alimentos.

IMAGEM 13- Visita da Família à horta da escola cultivada em parceria com CNAE



Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia, 1979.

Nota-se também, que as representações acerca do rural não se limitavam aos espaços físicos e às instituições escolares, mas eram atribuídas aos próprios sujeitos que moravam no campo. Em Uberlândia, no ano de 1955, o jornal *O Repórter* publicava matéria na qual se discutia a desordenação mental dos homens rurais e atribuía a educação precária ofertada ao homem do campo o mau uso da terra. Para as elites, os sujeitos rurais, ao viverem nos sertões, sob hábitos e costumes supersticiosos, tornavam-se pessoas sem cultura e estavam pré-dispostos a agir de forma violenta, o que exigia, de acordo com o autor, ações educativas enérgicas.

À falta de educação conveniente, o homem rural não se desenvolve nem se atreve a trabalhar a terra de modo proveitoso. A ignorância em que vive o converteu, nas zonas principalmente do sertão, em um indivíduo supersticiosos e cheio de abusões, com o círculo mental limitadíssimo, quando não se torna promotor de desordens ou adeptos do cangacentismo. [...] Só, pois uma ação educativa enérgica poderá salvar esses nossos patrícios. E para isto é preciso, preliminarmente, que a cada região se dê o adequado tipo de escola. (FALCÃO, 1955, p.5, grifos nossos).

Na continuidade da nota jornalística, o autor defende que uma educação mais rígida e modeladora oportunizaria aos alunos do campo o acesso aos meios de trabalho, além da possibilidade de assimilarem os conhecimentos civilizatórios. Sendo assim, o autor afirmava que se tornava inviável uma escola universal (urbana e rural). Para ele, a educação com um currículo universal serviria somente para estratificar o meio rural: ao formar o homem do campo no mesmo formato da cidade, o ensino se tornaria incoerente. Não por considerar o contexto de cada espaço, mas por crer na superioridade dos espaços urbanos em detrimento dos espaços rurais. Discurso que, em nosso entendimento, contribuía para justificar os modos rudimentares de ensino nas escolas rurais, além de demonstrar a intensidade das representações que reforçavam a noção da superioridade dos letrados sob os não letrados e dos urbanos em relações aos rurais.

A escola universal só serviria para preparar revoltados, para agravar ainda mais a crise de urbanismo que perturba e compromete há tantos anos a nossa lavoura. Que aprenderiam os sertanejos brasileiros com o manuseio de cartilha e dos livros escolares adotados na cidade? – aprenderiam a desprezar as rudezas do seu “habitat”, olhariam com superioridade para seus irmãos incultos, ficariam naturalmente desenraizados no próprio solo em que nasceram. (FALÇÃO, 1955, p. 5).

Isto posto, entendemos que a professora rural assumia esse lugar de fronteira: tornava-se a representante do moderno nas zonas rurais e, concomitantemente, era representante desse rural para as esferas políticas, para as elites e para o próprio grupo de professoras. Diante disso, era-lhe atribuída a ação missionária de escolarizar e civilizar o homem rural, mesmo que essa ação fosse desempenhada em condições precárias e de desgastes físicos e emocionais. E.P.S. (2016, p. 9) aponta os esforços necessários para o exercício da profissão: “Então a pessoa que era fraca, a professora que era fraca, em todos os pontos, não ficava”.

Todavia, essas representações da escola associadas à civilidade dos sujeitos, da educação como instituição formativa e civilizadora da sociedade, mesmo que estivessem sedimentando novos discursos e outros interesses, se configuravam como uma imagem secular da escola e da docência. De acordo com Veiga (2007), no século XIX, a extensão da escolarização aos grupos menos favorecidos e a institucionalização da educação pública tinham como finalidade enquadrar os sujeitos em conformidade com as exigências da sociedade moderna, civilizando-os. Nóvoa (1992), ao estudar a formação de professores e a profissão docente em Portugal, afirma que no século XVIII já havia o

posicionamento dos reformadores portugueses na defesa de uma rede de ensino a qual impulsionaria a sociedade à modernidade. A educação seria esse meio formativo do sujeito e, por causa disso, no século XIX, notou-se a necessidade de condicionar a imagem do professor ao sacerdócio, apostolado, humildade e obediência às normas estatais. O investimento simbólico do caráter missionário da docência obrigava o Estado Português a criar as condições de dignidade social que preservassem a representação prestigiosa dos professores perante as populações, mas esse prestígio estava determinado por uma autonomia delegada, que não traduzia numa melhoria da situação socioeconômica desse profissional. Com efeito, a pesquisa de Afonso (2016) demonstra que em Portugal as escolas em meio rural, entre os anos de 1910-1926, apresentavam condições de precariedades próximas àquelas encontradas nas escolas rurais brasileiras já na segunda metade do século XX.

Diante disso, constatamos que sem deixar de reforçar a imagem de atraso dos sujeitos ou a precariedade dos espaços rurais, os discursos das elites do município de Uberlândia foram construindo de maneira cuidadosa as representações sobre o trabalho das professoras rurais de forma que, mesmo marginalizadas politicamente e economicamente, constituíssem um grupo culturalmente reconhecido profissionalmente (como detentoras do conhecimento da arte de ensinar) pelas comunidades rurais. Isto é, ainda que fossem, concomitantemente, desvalorizadas profissionalmente pelos poderes públicos, com baixos salários, precárias condições de trabalho e ausência de planos de carreiras⁵⁴, eram em muitas ocasiões respeitadas pelas populações do campo. A imprensa local mantinha o discurso dúbio: ora valorizando as professoras das escolas rurais, ora desvalorizando a escola, o campo, os sujeitos e o ensino; mas conservando a regularidade nas representações altruísticas e missionárias da professora do meio rural, tal como podemos constatar no excerto jornalístico abaixo:

A nossa reportagem admira os professores sacrificados da roça. Que ganham uma ninharia que qualquer menina de comércio rejeitaria hoje. E o fazem porque nenhuma moça quer ir para o mato, e nem uma se sujeitaria aos sacrifícios que fazem parte da profissão de professora rural – se mestres primários não fossem feitos de calibre de mártires e abnegados. (PROVAM, 1952, p. 01).

⁵⁴ Condições que não se restringem às professoras rurais, mas ao grupo dos professores. Ao estudar a greve das professoras em 1959 nos jornais de Minas Gerais, Nunes (2000) identificou a organização do movimento docente no ano de 1959 em busca de melhores condições de trabalho e salários. Por outro lado, Lima; Assis (2013) demonstram que em Minas Gerais o salário pago a professora rural era abaixo do mínimo estabelecido e as escolas rurais funcionavam sem a mínima estrutura necessária.

Logo, ao denunciar a precariedade nas condições do trabalho da profissão rural, a imprensa também estabelecia minuciosamente a imagem dos baixos salários das professoras rurais. Além disso, conforme se lê em outra matéria, a imagem de entrega e dedicação era gradualmente associada ao amor da professora em ensinar, unificando o caráter altruísta à representação do ensino como ato de amor e de missão.

É preciso mesmo que esse abnegados mestres se revistam de muita coragem e boa vontade e tenham mesmo grande amor à causa da instrução, para aceitarem tão nobre, mas muito mais espinhoso posto de sacrifício. (ESCOLAS, 1953, p. 2).

Diante disso, constatamos que na década de 1950, os jornais emitiam e disseminavam a imagem da professora dedicada e abnegada. Noção também presente nas Atas de Reuniões Escolares (1950-1966) em que as representações de “mestre” e o caráter “missionário” eram reforçadas pelo inspetor de ensino: “Merece um ato de louvor a professora da cadeira pelo seu trabalho durante o ano letivo, demonstrando zelo e carinho a belíssima missão da mestra.” (UBERLÂNDIA, 1951b, fl. 5-6).

Nas Atas do Legislativo constatamos que foram raras as discussões fazendo menção às professoras das escolas rurais e quando ocorriam davam-se predominantemente em outubro, momento em que o calendário escolar comemorava o “Dia dos professores”. No mês de outubro de 1956, ao elogiar o papel das professoras, o vereador Angelino Pavan reconheceu o trabalho dessas profissionais no meio rural, enquanto o vereador Homero Santos ao rememorar a sua professora primária afirmava: “trabalho anônimo, mal remunerado e quase sempre mal compreendido.” (UBERLÂNDIA, 1956c, fl. 80).

Nas poucas discussões sobre a professora rural presente nesse documento, constatamos que o discurso em homenagem ao Dia do Professor era usado também para revitalizar o papel da docente na formação das novas gerações. Destarte, sutilmente reconheciais como essas profissionais eram comumente “esquecidas” pelos poderes públicos, e dada a sua invisibilidade e, paradoxalmente, notável necessidade na estrutura social, era fixado o seu “lugar de memória”.⁵⁵

⁵⁵ De acordo com Nora (1993, p. 12): “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora.” Segundo o autor, estamos em uma sociedade fundamentalmente envolvida em sua transformação e renovação daí a necessidade de rituais (aniversários, tratados, cemitérios, coleções, santuários, monumentos, etc.) que permitem sinais de reconhecimento e pertencimento de grupo, mas que tende a reconhecer apenas os

[...] usa a palavra para prestar uma homenagem as professoras ao ensejo do transcurso da data que lhes é consagrada, afirmando o seu reconhecimento pela dedicação e esforço no sentido da formação daqueles que constituirão a Pátria de amanhã. O vereador Homero Santos referindo – se ás palavras do vereador Angelino Pavan rememora os seus primeiros tempos de estudante para dizer do merecimento da professora primária no seu trabalho anônimo, mal remunerado e quasi sempre mal compreendido, para justificar que se registre em ata a homenagem do legislativo por ocasião da passagem desta data que deve constituir um motivo de jubilo para todos. (UBERLÂNDIA, 1956c, fl.79v-80).

Lugar de memória também reafirmado nos jornais, os quais denunciavam o abandono das professoras do meio rural, o desprestígio da profissão numa “glória sem pompas” e numa ação que para os “grupos fortes” deveria trespassar o ensino, numa dimensão doutrinadora: isto é, não lhes cabia somente formar os campesinos sob o currículo escolar urbano, mas era preciso enquadrá-los nos modos de vida da cidade, os quais desvalorizavam a cultura rural nos seus costumes, crenças e ritos. Assim, a imagem da professora rural e do magistério rural, tal qual do professorado, dava-se na dimensão de uma “glória sem pompas”. Isto é, uma ação civilizatória, esquecida no seu fazer, desvalorizada e desprestigiada, mesmo desempenhando aquilo que nesse período era tido como heroico:

Sem os esplendores das grandes comemorações, das magnas efemérides, desconhecido de muita gente, da maioria, talvez, de todo o povo brasileiro, sem os aparatos suntuosos de festividades encantadoras, sem as pompas de uma glória merecida, celebra-se hoje, em todo o Brasil, o dia do professor.

Humildes na sua faina diária de ensinar, de doutrinar mentalidades infantis, juvenis ou mesmo varonis, os professores vem hoje, com orgulho e satisfação, passar o seu dia.

O dia da comemoração do professor, do mártir sublime da ciência. (O DIA, 1952, p. 4).

Constatamos que o caráter missionário da profissão docente era disseminado em vários meios sociais na década de 1950 e de diversas maneiras: ora através de denúncias; ora como elogios a essas profissionais que, mesmo sem valorização, salários atrativos ou

indivíduos iguais e idênticos. “[...] Os lugares da memória nascem e vivem do sentimento que não há 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.” (NORA, 1993, p. 13).

formação, ainda desempenhavam as suas atividades, numa representação de sacrifício individual e coletivo, formando o que Certeau (2003a) define como: “heróis comuns”.

Por outro lado, na década de 1960, localizamos nos jornais a representação de abnegação como parte da identidade docente. No ano de 1964, Silva, ao informar sobre a atribuição da professora rural em fazer o Censo Escolar daquele ano, destaca que a docente seria a melhor indicada a representar o campo e suas particularidades, pois ela saberia o que de fato tinham e o que precisavam. Além disso, ressaltava que o papel do magistério era para o bem maior, devendo ser realizado sem privilégios ou exigências: “A nós professores compete colaborar lealmente, sem nos pouparamos, sem exigirmos privilégios fazendo patrioticamente, nossa tarefa, tarefa muito grata porque é pelo bem público.” (SILVA, 1964, p. 3). Não obstante, mesmo construindo essa imagem da dedicação docente, na mesma década o jornal local ressaltava que o magistério estava sendo golpeado pelos políticos, naquilo que se refere à retirada de direitos, tal como a aposentadoria especial. Denunciava que o magistério seria:

[...] penoso, mal remunerado, o que força o professor a uma sobrecarga de trabalho que o desgasta física e mentalmente, lecionando de dia e à noite, a fim de receber salários que, mesmo ínfimos, lhe permitam uma sobrevivência notoriamente difícil. (APOSENTADORIA, 1976, p. 4).

Sendo assim, entendemos que a imagem missionária da professora era comum à docência, mas as condições da docência rural acentuava essa representação, uma vez que estava diretamente associada à precariedade dos espaços rurais e aos desafios da profissão no campo. As representações construídas sobre as dificuldades do magistério no meio rural também ressaltavam a noção missionária da educação e conjuntamente justificavam a morosidade nas medidas governamentais em busca de melhorias e/ou investimentos das escolas rurais, na elaboração de planos de cargo e carreiras atrativos, bem como nos investimentos na condição e na formação voltada para o trabalho. Tal como dito pelo vereador local Homero Santos (UBERLÂNDIA, 1956, fl.80): o magistério rural permanecia sendo um trabalho sem reconhecimento, anônimo e pouco compreendido.

Dessa forma, ao analisar a documentação entendemos que as imagens elaboradas acerca do ensino rural e da professora rural entre os anos de 1950-1980 estavam em concomitância aos interesses das elites do país (alfabetizar e civilizar os sujeitos rurais) bem como aos acordos entre Brasil e EUA (formar, treinar e capacitar os sujeitos do meio rural visando o processo de mecanização). Essas representações visavam arregimentar o

projeto nacional de modernização dos espaços rurais e organizá-los em “Centros Rurais”. (VALORIZAÇÃO, 1956; EDUCAÇÃO, 1959; CENTROS, 1969).

Nesse sentido, entendemos também que a preocupação dos políticos locais em lembrar e registrar a homenagem às professoras rurais no mês de outubro, bem como o cuidado em registrar o árduo trabalho e dedicação dessas profissionais nas Atas de Reuniões Escolares não tinha somente um caráter de delatar uma situação de descaso com a escola rural ou a marginalização daquela que se dedicava ao ensino, mas também, reforçava a imagem do rural como lugar do atraso e a representação da professora como uma missionária em prol da educação do país. Assim, a identidade profissional da professora tornava-se um elemento de poder, uma vez que:

Responder ao desejo social de identidade tem uma origem precisa. Para que a violência da dominação exercida por uma classe surja como natural, inscrita na ordem das coisas, racional e legítima, ou como lugar de direito do exercício da dominação—sem que os dominados teriam o direito de insurgir-se contra ela—é preciso que seja anulada a violência, e a única via possível consiste em produzir a imagem unificada da sociedade, com polarizações suportáveis e aceitáveis para todos os seus membros. (CHAUÍ, 2006, p. 39).

Uma imagem fabricada, que perpassou as décadas de 1950-1980 e ainda permanece enraizada nas representações que construímos atualmente acerca das professoras rurais, as quais conferimos um lugar de comprometimento e dedicação, induzindo a estranhar as narrativas segundo as quais são expostos desvios de padrões no comportamento. A esse respeito mencionamos o fato ocorrido, segundo uma de nossas entrevistadas, com a professora da Escola Sucupira, esposa do gerente da fazenda, a qual era representada na narrativa de E.P.S. como uma pessoa descomprometida com a educação dos alunos pobres, ministrando aulas somente quando melhor lhe convinha, dispensando-os na maioria dos dias escolares.

E ela como era mulher do gerente, ela se achava muito importante, para aquele povinho pobre que tinha lá. Então pode contar as aulas que ela deu. Dizem que ela chegava só na janela e falava pros meninos:- tem aula não! E virava as costas. (E.P.S., 2016, p. 25).

Ou no relato de E.P.S (2016) acerca de outra professora da Escola Rural da Tenda, que teria se recusado a levar os alunos considerados, por ela, “feios e bobos” ao desfile na cidade, mesmo que esta fosse uma solicitação do prefeito, tal como apresentamos no capítulo 2, página 146 dessa dissertação.

De acordo com Seixas (2013, p.5) as representações implicam em apropriações culturais e por vezes, os discursos e sentimentos de moralidade vão sendo cristalizados sob uma forma que determinam hábitos de uma ética nacional, tornando-se “figuras-lugar de visibilidade identitária” que se unem e contaminam-se. Para serem suportadas as identidades (sociais, políticas, culturais e individuais) ganham corpo e movimentos próprios, afastando ou recusando tudo aquilo que não lhe é idêntico. Assim a imagem da professora respondiam também a essas atribuições idenditárias, mas as quais nem sempre eram apropriadas pelas docentes em atuação. No entanto, essa imagem moral era tão definida que o distanciamento entre a imagem fabricada e o sujeito em atuação dificilmente era identificada pelos poderes públicos, os quais limitavam suas exigências ao critério de contratar pessoas alfabetizadas para cumprir as determinações dos poderes públicos, mas não instrumentalizadas para questioná-las. Tal como posto por Nóvoa (1992), as docentes permaneciam numa posição fragilizada e de constante reafirmação nos âmbitos político, econômico e social, não havendo ações políticas realmente comprometidas em melhorar a educação rural e/ou as condições de trabalho e carreira da professora rural⁵⁶. Era viável que a identidade dessas profissionais permanecesse nesse lugar de passagem, no “meio”, afinal os professores:

[...] não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos, nem são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc. (NÓVOA, 1992, p. 2).

4.2 “Espelho de mil faces”: representações produzidas pelas professoras das escolas rurais acerca dos alunos, do urbano e do rural.

Conforme um espelho de mil faces, as representações refletem as imagens dos sujeitos em relação ao magistério rural, nas suas distorções, enquadramentos, enfoque e desfoque. Uma ordem simbólica, como posto por Pesavento (1995), elaborada a partir e sob os sentidos/significados/representações já existentes e que ao serem retomadas são lhes adicionadas novos valores, que condicionam as representações modificadas e as ressignificam.

⁵⁶ Deve-se considerar também que as representações duais das professoras rurais, naquilo que diz Nóvoa (1992), estavam subjacentes ainda a elementos oriundos da dimensão cultural, ou seja, que conformaram em estereótipos multifacetados do homem do campo, segundo o qual era esse homem da tipificação do atraso e da falta de “civilidade”, no entanto, era aquele cujo respeito dos compromissos e a palavra dada eram vistas como inabaláveis, tal como também apontado por Wiliams (1989).

Contrariando o imaginário socialmente instituído no qual se associa os alunos rurais ao bom comportamento, ao sentimento mútuo de cooperação e solidariedade no ambiente escolar, em um espaço composto por relações quase sempre harmônicas e pacíficas, ressaltamos o lugar da escola rural como um lugar formado por sujeitos, por relações sociais e, portanto, construídas sob disputas de poder, relações de afetividade, mas também de conflitos sociais. Nesse sentido, buscamos entender as representações construídas pelas memórias das professoras rurais a partir de suas vivências, experiências e apropriações. Ao analisarmos as entrevistas, constatamos que as lembranças dessas entrevistadas haviam sido sedimentadas numa relação entre a imagem da obediência e respeito dos alunos e a proximidade construída com a comunidade rural.

Entretanto, ao analisarmos as memórias, entendemos que o rememorar, o recontar é elaborar sentidos para o passado sem tirar os pés do presente. Ao recompor a memória acerca das representações dos sujeitos rurais, especialmente dos alunos rurais, podemos ressaltar: a recomposição da memória advém de uma memória construída a partir de experiências de um tempo vivido, mas constantemente remodelada, reestruturada e ressignificada pelos valores da sociedade atual e pelas novas experiências de vida. Ao (re) construírem as representações de seus alunos, a partir das apropriações de suas vivências, essas docentes reutilizavam aquilo que vivenciaram, o que idealizaram e compararam com as imagens que elaboram e/ou que apropriam a respeito dos alunos dos dias atuais. Isto nos permite retomar os estudos de Pollak (1989); Portelli (1997) e Thompson (1997), considerando a memória como parte da história, mas uma parte fragmentada sujeita aos desvios, recomposições e silenciamentos. Por isso, entendemos que o processo de construção das “reminiscências”, tal como posto por esses autores, também deve incluir como parte dessas memórias as inserções, exclusões e/ou alterações que as lembranças sofrem ao serem relembradas, por vezes denunciadas em atos falhos ou no próprio processo de esquecimento. Afinal, tal como posto por Thompson (1997), a memória permanece numa relação entre o lembrar e o esquecer, presente-passado, num encontro entre o que fomos e o que somos, e nesse processo as lembranças vão sendo retomadas, recompostas de maneira que o aquilo que fomos seja aceitável ao que hoje somos. Por vezes, trabalhar com memória é lidar com a retomada desse passado na intensidade com que o sentimento também é construído, compreendendo os “não ditos” mencionados por Pollak (1989). Inclusive no silêncio e na tentativa de expressar essa saudade, segundo explica T.F.B. (2016, p.13) a emoção, as lágrimas ao relembrar da vida como professora:

É saudade mesmo... é verdade...e parece que vem tudo pra gente assim....aqua... a gente...[pausa] a gente velho sente saudade mesmo... a gente sente saudade daquilo de bom que a gente teve...

Em nosso estudo, das seis professoras entrevistadas, quatro se emocionaram em algum momento da entrevista e em algum momento demonstraram acreditar que o passado, por elas apropriado, era visto nostalgicamente melhor do que o presente: principalmente em relação às relações sociais. (THOMPSON, 1997). Dessa forma, acreditamos que ao rememorarem a disciplina dos alunos distanciadas do contexto vivido, as professoras rurais entrevistadas conseguiram destituir a lembrança do cansaço, desgaste emocional e/ou físico cotidianamente enfrentado por elas. Ao comparar com o presente, em que muitos docentes sofrem agressões orais e físicas dos alunos e também de pais, noticiadas frequentemente nos meios de comunicação, percebem como seus alunos haviam sido comportados e companheiros, mesmo que no momento vivido tenham existido conflitos, desentendimentos e/ou, desgastes.

Além disso, as representações de alunos comportados também estavam diretamente ligadas à postura disciplinadora da docente no período. De acordo com o estudo de Gonçalves; Lima (2012), o qual buscava entender a escola rural segundo as memórias dos ex-alunos, nos anos de 1950-1979, nas reminiscências discentes, as práticas diárias das professoras estavam estruturadas em ações de coerções e imposição da ordem, frequentemente realizadas através de castigos, tais como: uso de réguas e palmatórias, ajoelhar-se no milho e/ou sementes, entre outras práticas que nesse período eram aceitas pela sociedade como formas de educar. Nos dias de hoje essas mesmas ações, estão associadas à violência física e psicológica, dada as novas concepções intensamente discutidas a partir da década de 1990 acerca da infância, da criança e do ensino. (ÁRIES, 1981; BRASIL, 1998; BRASIL, 2010; KISHIMOTO, 2003; KRAMER, 1999; VIGOSTKY, 2014). Logo, as lembranças do castigo, autoritarismo e uso da força, ao serem rememoradas, chocam-se com as representações de infância, do ensino e da criança que circulam no presente, fazendo com que essas lembranças de autoritarismo, coerção física, assédio verbal sejam deslocadas, quando e caso lembradas, para a memória subterrânea.

Todavia, embora silenciada, a memória subterrânea resiste e existe no esquecimento, podendo ser recomposta ou representada entre uma fala escondida ou nos atos falhos, mas dificilmente compõe as narrativas do presente. Memórias subterrâneas,

indizíveis, parte do “não dito”. (POLLAK, 1989). A partir disso, as memórias de castigo e coerção eram para as professoras rurais entrevistadas parte do indizível, instaladas nesse lugar de esquecimento, e por isso nenhuma delas mencionou o uso de castigos como instrumento para garantir a disciplina de suas turmas. Dessa forma, entendemos que as representações do bom comportamento dos alunos rurais também correspondia a postura mais rígida da professora em sala de aula, a qual representava uma autoridade que exigia ordem e disciplina, tal como a estrutura política e educacional instalada no período do regime militar.

Nas narrativas, as professoras afirmam que as famílias eram participativas e os laços entre escola x comunidade ajudavam nesse condicionamento da autoridade docente. Além disso, acreditamos que a autoridade não estava legitimada somente no meio rural (na escola, nos alunos e na família), mas incorporava as representações elaboradas pelos jornais, discursos dos políticos locais, além da representação secular elaborada culturalmente da escola, sempre vinculada à noção do silêncio, da disciplina e autoridade.

A professora A.M.D.L. (2016) afirma que: “o respeito era tão grande que muitas famílias levavam o filho para a escola e dizia para a criança: - Essa aqui é sua segunda mãe. Você vai respeitar.” (A.M.D.L., 2016, p.11). O respeito para com a professora era associado ao respeito para com a mãe. De acordo com Louro (2000), o papel social estabelecido para as mulheres foi o de educar e cuidar dos filhos, por isso criou-se um simulacro de valores que reforçavam a ideia de que o cuidar e o educar eram ações naturais destinadas à mulher, tal como o amor materno. Assim, o caráter maternal do magistério era retomado e emergia na própria comunidade rural a exigência do respeito, numa relação em que as famílias cobravam dos filhos a valorização daquela que era responsável pela escolarização e formação. Segundo E.F.S.M. (2016) a disciplina era cobrada pela família, o aluno da escola rural já chegava à sala de aula com essa apropriação de obediência muito estabelecida. Afirma ainda que quando era aluna também na escola rural existia respeito para com a professora, estimulado principalmente pelo pai. Nesse relato menciona sobre o uso da coerção física como instrumento educativo, mas restringe tal prática ao período em que era criança, anterior à sua atuação como professora:

E.F.S.M.: O pai disciplinava o menino, a disciplina era dada em casa.
Entendeu?
Entrevistadora: Aham!

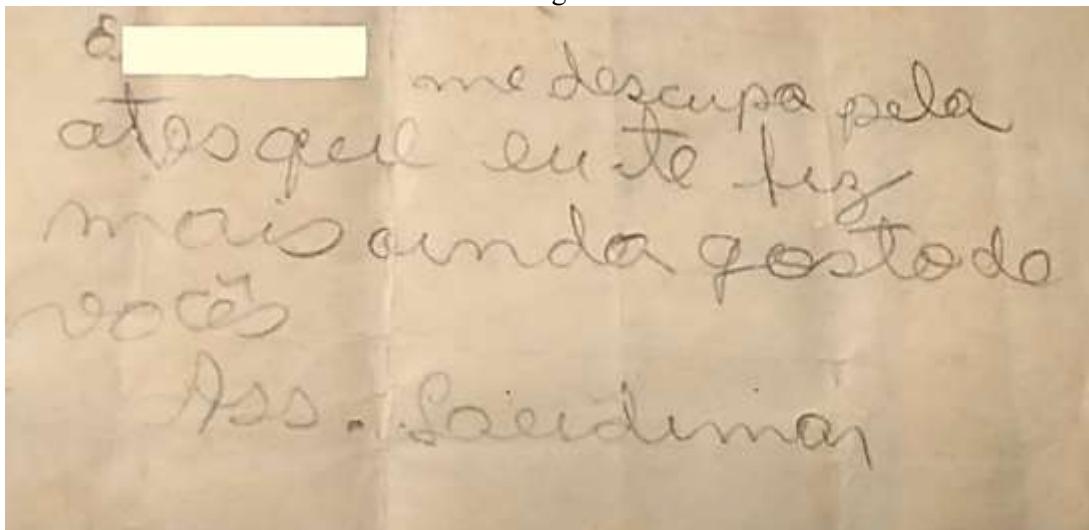
E.F.S.M.: Meus pais falava para nós assim, eu tinha seis ou sete anos: - Se você, era eu e meus irmãos, vocês brigarem na escola, vocês apanham aqui. Se vocês baterem lá, vocês apanham aqui... Se vocês apanharem lá, apanham aqui também. Oh! Cercou! Você não tinha saída.

Entrevistadora: Melhor ficar quieto!

E.F.S.M.: Melhor ficar quieto. A gente não cometia isso de jeito nenhum... E nessa época que eu estudei lá, o professor batia também... (E.F.S.M, 2016, p.18).

Diante disso, quando os alunos acreditavam terem sido desrespeitosos tendiam a se desculpar, inclusive pela escrita de bilhetes, tal como fotografia abaixo:

IMAGEM 14- Bilhete de desculpas escrito por aluna da Escola M. Rural Olhos d'Água



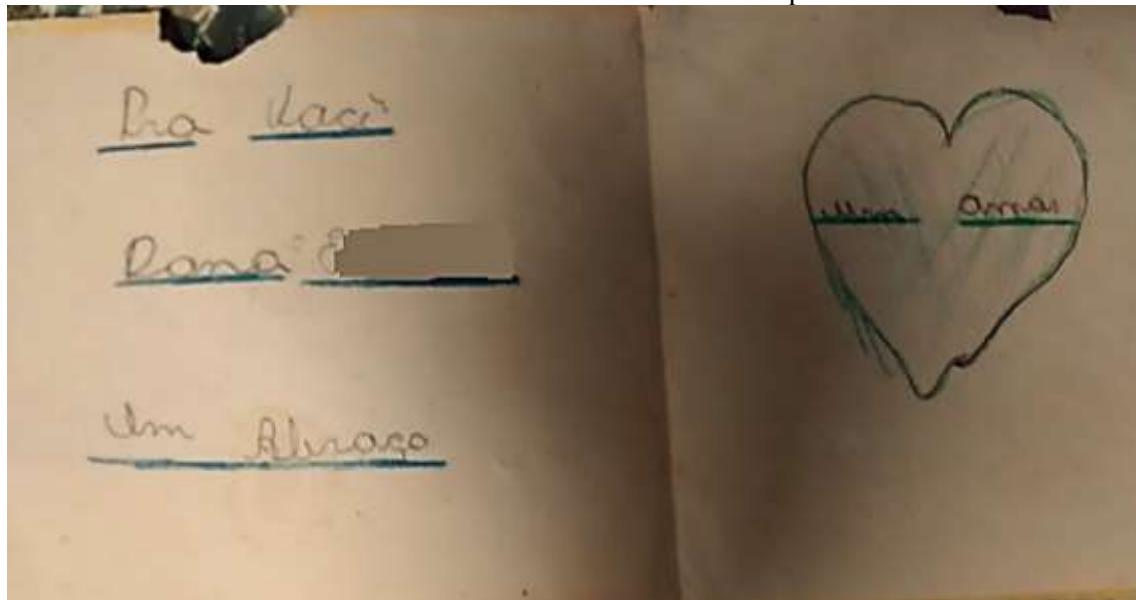
Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia, [1966-1980]⁵⁷.

Gonçalves; Lima (2012) afirmam que para a maior parte dos ex-alunos entrevistados, a imagem apropriada da professora da escola rural era da severidade. Todavia, aquela rigidez não lhes trazia o sentimento de medo, mas de respeito; esse era tão forte que eles afirmam que os substantivos femininos “dona” ou “senhora”, comumente empregados para se referirem às professoras, demonstram essa consideração. Todavia, vale ressaltar também que segundo Lima; Assis (2013), as imagens de professoras também eram elaboradas pelos alunos das escolas rurais associadas às brincadeiras e aos jogos. Os momentos de socialização, descontração, amizade e brincadeiras dentro das escolas rurais com a professora e com os demais estudantes resultaram em vínculos de amizade e afeto. O sentimento de respeito também era

⁵⁷Conforme estabelecido pelo Comitê de Ética, os nomes das professoras que compõem o grupo dos sujeitos entrevistados foram extraídos de todas as imagens empregadas na pesquisa.

perpassado pela afetividade e pela apropriação da representação docente como rígida, mas fraterna; brava, mas carinhosa. Numa relação de receio e respeito, mas também de carinho e admiração, tal como expresso no bilhete abaixo:

IMAGEM 15- Bilhete de carinho escrito por aluno rural



Fonte: Foto cedida pela professora E.P.S. Uberlândia, [1966-1980].

Por outro lado, se analisarmos mais cuidadosamente, identificamos nas próprias narrativas docentes o desvio de alguns alunos à ordem escolar imposta, como o caso citado na página 137, do aluno mais velho na sala multisseriada que estimulava os demais a conversar e a bagunçar enquanto a professora fazia o lanche, bem como o caso do aluno que pulou a janela da escola para roubar o bombom de lembrancinhas dos “Dias das mães” e por imposição da família foi obrigado a evadir-se da instituição. (E.P.S., 2016). Em suma, acreditamos que a disciplina dos alunos dava-se em conformidade com a legitimidade de condutas mais rígidas no ambiente escolar, a mesma que socialmente era vivenciada no período, uma vez que o papel da escola era moldar os sujeitos e civilizá-los.

Nas décadas de 1960-1980, as mudanças educacionais instituídas com a Lei 5.692/71 contribuíram para que muitos estados e municípios organizassem seus sistemas de ensino em conformidade com as exigências estabelecidas pela normativa. Assim, muitas localidades ao longo do país, inclusive no município de Uberlândia, criaram planos de ações, bem como dividiram e articularam responsabilidades e competências, objetivando uma estruturação diretiva e hierarquizada da educação, a qual teve também como prioridades projetos de formação da professora rural e o deslocamento da função

da escola para o caráter preparatório do mercado de trabalho. Segundo Frigotto (1993), nessas décadas de 1960-1970, a Teoria do Capital Humano embasou a política educacional brasileira de maneira mais efetiva. Nessa concepção, a educação foi concebida como produtora da capacidade do trabalho e por conseguinte potencializadora de renda, assim, reafirmaram-se dois grandes discursos nacionais: a educação como meio de desenvolver o país e como instrumento de mobilidade individual, dosada pela representação de meritocracia.

Diante disso, intensificaram as preocupações por parte dos governos em relação à formação da professora rural. A necessidade de preparar/capacitar a professora rural em cursos de formação em serviço (destinados às professoras em atuação), de aperfeiçoamento, capacitação e titulação, correspondia a noção da profissionalização do magistério rural. Além disso, em busca de aproximar a cultura do campo daquela vivenciada na cidade, no município de Uberlândia, o Plano Municipal propunha a visita das crianças da roça à cidade em feiras semanais e exposições mensais, organizadas com produtos e atividades produzidas pelas crianças do campo. (UBERLÂNDIA, 1972a).

De acordo com E.P.S. (2016) o papel educativo e civilizatório que desempenhava enquanto professora, englobava também o doutrinamento tanto das crianças quanto dos pais. “Eles eram muito atrasado e eu não podia apelar com os pais[...]. Então eu tinha aquele trabalho de catequizar os pais também”. (E.P.S,2016, p.7). Diante disso, podemos afirmar que o trabalho docente trazia imbricado à sua finalidade a representação civilizatória, bem como a noção pré-concebida de uma cultura inferior e outra superior.

Ainda na narrativa de E.P.S. (2016, p. 7) ela afirma: “[...] o povo rural era pouca coisa mais civilizado que o índio.” Uma comparação forte que ressalta uma particularidade: a comparação entre a imagem do homem rural e a do índio, ambos sujeitos de áreas não urbanas. Ao analisarmos os materiais didáticos, utilizados em algumas escolas rurais entre os anos de 1950-1980 (adquiridos pela própria professora) constatamos que tanto o homem rural quanto o índio eram representados como sujeitos incultos. Isto é, os sujeitos não urbanos representavam a inferioridade dos sujeitos não civilizados e por não compartilharem dos modos de vida da sociedade voltada ao desenvolvimento industrial e aos avanços tecnológicos, eram considerados ignorantes e atrasados. Diante disso, ao analisarmos o “IV Manual de Moral e Civismo”, identificamos que o “Dia 19 de Abril”, eleito como “Dia do Índio”, trazia como discurso o reconhecimento da presença e das contribuições dos indígenas no país, mas ainda muito

associado à necessidade de civilização. No livro, o batismo e a mudança do nome eram apresentados como parte desse processo civilizatório, frequentemente conduzido pelo governo, através das ações da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e pela Igreja, por meio das “missões religiosas”. Para elucidar esse processo de civilização (de fato um processo de exclusão social e acultramento), citava a história do índio Poti, que ao ser educado e civilizado, batizou-se com o nome de Filipe Camarões. (BRAZ; NASCIMENTO; COSTA, 1977).

Sendo assim, podemos constatar que a educação assumiu o caráter civilizatório, para cuja construção concorreram os ensinamentos dos hábitos de higiene, alimentares, saúde, conhecimentos da moral, da ética e a própria alfabetização. De acordo com Gonçalves (2015), a escolarização no Piauí seguia os propósitos daquilo que emergia no processo civilizatório, e em sua pesquisa identificou nos materiais didáticos vários fragmentos ensinando sobre saúde, hábitos de higiene, cuidados com a água e o corpo, relacionando a civilidade do homem rural também aos conhecimentos dos novos padrões de higiene e saúde.

Podemos afirmar, então, que as representações tanto do homem rural quanto do índio legitimavam a ausência de políticas voltadas à proteção e preservação da cultura indígena e/ou rural, bem como meios de valorização dos espaços ou dos sujeitos. Assim, entendemos que as imagens atribuídas a esses grupos, não se davam ao acaso, mas foram parte de uma engenhosa maquinaria que atribuía e deslocava valores. Numa relação em que a noção reducionista restringia o entendimento da cultura indígena a meras simbologias do arco, flecha ou dança da chuva, bem como a representação da cultura rural ligadas aos valores do passado e fundamentalmente simbolizada pela enxada, pelo olhar bucólico da natureza e/ou pela miséria.

4.3 “Findando minha carreira sinto me realizada, cumpri o meu dever, servindo a minha Pátria e a Deus”: representações elaboradas pelas professoras sobre a sua carreira, cursos de formação e aposentadoria.

4.3.1 Carreira

Em nosso estudo, conforme discutimos no item precedente, percebemos que o caráter vocacional e missionário era um elemento acentuado na vida das professoras do meio rural, parte de suas identidades e o modo com os quais eram frequentemente apresentadas à sociedade. Para A.M.D.L. (2016, p.11), a sua atuação, as aprendizagens,

as experiências na escola rural enquanto professora poderiam ser resumidas na frase: “Eu vim para servir, não para ser servida”, demonstrando que a representação da docência era composta pela noção de doação, de doar-se a alguma coisa, dedicar-se a ela e a vivenciar como parte de si mesma. Nesse pensamento a professora reiterava a importância da escola, tal como um ente familiar: “Eu acostumava falar assim que eu tinha quatro filhos: o Murilo, o Gustavo, a Marina e a escola Emílio Ribas.”⁵⁸

E.P.S. (2016) compartilhava do mesmo sentimento de doação da professora A.M.D.L. (2016). Para a professora E.P.S. (2016, p. 29), ser professora rural era dedicar-se a uma missão: “Se você pegou aquela missão, você tem o dever de cumpri-la, ali tudo em cima.” Sentimento também compartilhado por outras professoras; nas Atas do Legislativo, no ano de 1978, localizamos o discurso da professora Carlota, em homenagem de encerramento, o seguinte apontamento:

O magistério é uma das mais belas e sublimes profissões e também uma das mais cansativas e que mais desgasta a pessoa, no entanto, não tem sido olhada com bons olhos. [...] Nenhuma outra profissão exige tanta vocação, porque somos, os professores, os responsáveis pela formação da criança ou jovem que nos é entregue. [...] Findando minha carreira sinto me realizada, cumpri o meu dever, servindo a minha Pátria e a Deus. (UBERLÂNDIA, 1978b, fl. 43-45).

Nota-se que o caráter servil estava diretamente ligado a falta de apoio e a desvalorização profissional. Isto é, o trabalho docente já era apropriado pela comunidade como um trabalho desvalorizado, precário e com pouco retorno financeiro. Dessa forma, as representações da professora rural enquanto missionária foram se associando a imagem acerca da docência como sentimento de doação e vocação. Nesse sentido, a professora E.P.S. (2016, p.29) ressalta em seu relato: “Deus me ajudou que eu aguentei tudo. Aguentei tudo e não desanimei.

A partir disso podemos afirmar que para as professoras rurais o trabalho árduo, o sofrimento e a dedicação eram os elementos que compunham a “missão docente”, a qual, se correlacionarmos à visão religiosa, podemos comparar a missão dada ao missionário em suas pregações a um público descrente. Nesse mesmo seguimento estava a professora a ensinar a um público analfabeto e rural. No entanto, mesmo frente às dificuldades, dada as apropriações advindas desse construto de abnegação e sacrifício, as

⁵⁸ A Escola Municipal Rural Presidente Costa e Silva, a pedido do próprio proprietário das terras e empresa onde a escola foi instalada, na década de 1980, passou a denominar Escola Mario Ribas.

lembranças dessas profissionais tendem a trazer o sentimento de nostalgia e saudade. T.F.B. (2016, p.13) ao tentar representar o significado de sua profissão, emociona-se revendo as fotos de seus alunos dispostas nos porta-retratos em sua casa. Com isso demonstra o quanto a noção do amor à profissão fazia parte do seu cotidiano e como as relações sociais estabelecidas eram fortes, compondo o seu próprio círculo de afetividade, uma vez que frequentemente a professora, tal como E.P.S. (2016), lecionava para mais de uma geração, isto é: era professora dos alunos e depois dos filhos de seus alunos. O vínculo afetivo trespassava a escola rural e por isso educar não reduzia somente a cumprir aquilo determinado pelos poderes locais, mas também corresponder à confiança daqueles que conviviam com essas profissionais.

Manke (2006) afirma que as professoras leigas do Rio Grande do Sul ressaltam em suas narrativas a relação afetiva da docência como motivador do fazer diário; muitas relacionam a profissão com as questões maternais e a identidade de “ser mulher”, associando o caráter profissional como a concretização da “missão maternal”. Todas atribuíam à valorização da comunidade rural como um dos elementos que intensificavam a permanência no magistério rural.

Machado (2016) afirma que em Montes Claros identificou nas narrativas docentes a formação de vínculos afetivos entre as professoras rurais e os alunos, aproximando as famílias da escola, bem como a dificuldade das professoras em separar o profissional do pessoal. A autora afirma que havia uma representação do ensino voltado ao sacerdócio e a imagem do aluno estava alocada bem próxima a imagem de filho.

Buscando o entendimento de uma rede de significações sobre o desenvolvimento humano, Rosetti-Ferreira; Amorim; Silva (2004) destacam a relação fundamental que nós construímos com o outro desde o nosso nascimento em uma rede de conhecimentos e saberes que vai refinando e sendo elaborada nessas relações. Essa rede também permite construir sentidos concomitantemente individuais e coletivos. Coletivamente por fazer-se na relação com o outro através da interação, mas também individual. Afinal,

[...] cada uma das pessoas em interação passou por experiências variadas anteriores, carrega história de vida diversas, diferentes planos e expectativas futuras. Cada uma ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas e relaciona-se através de formas variadas na coordenação de papéis. Dessa forma, entende-se que cada pessoa encontra-se imersa em redes de significações. (ROSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 29).

Assim, sem desconsiderarmos os significados historicamente construídos por cada professora na relação com o outro, percebemos que elas também estavam influenciadas pelos sentidos atribuídos à sua profissão, numa regularidade que as conduzia à representação de missão e sacerdócio. Dessa forma, tanto as professoras do Rio Grande do Sul quanto as docentes mineiras, definiam a sua carreira a partir do significado de vocação e altruísmo. De acordo com Villela (2016), desde o século XIX a professora assume a imagem daquela que tinha a função de: moralizar, educar e difundir os conhecimentos, e mesmo que o processo de profissionalização tenha buscado constituir as professoras como um grupo de profissionais com interesses comuns, esse ideal missionário (influenciado também pela metodologia de ensino jesuítica) ainda permaneceu enraizado na profissão, tornando-se também meio de justificar e sedimentar as negligências e o descaso dos poderes públicos com a educação e com suas docentes. Ou tal como posto por Louro (2002), o ideal missionário decorre do discurso reducionista que apresentava o trabalho educativo da professora como uma ação natural, um mero “ato de amor”.

4.3.2 Os cursos de formação

Os cursos de formação foram significativos para as professoras entrevistadas, principalmente para aquelas que ministraram aulas antes e depois da promulgação da Lei 5.692/71. A formação em serviço e por causa do serviço não era compreendida somente como o cumprimento de uma obrigatoriedade, mas significava para essas docentes a possibilidade de refletirem e compreenderem as suas próprias ações diárias. Apesar de os cursos serem fundamentados numa corrente tecnicista e organizados sob o formato da técnica, esses representavam para elas o deslocamento do saber experiencial em saber profissional, através dos quais elas apreenderam como organizar os planejamentos, os novos métodos e recursos de ensino e também entender os conteúdos do programa de ensino, antes inacessíveis a elas. Afinal, em suas narrativas, as professoras entrevistadas afirmaram que o mais desafiante no magistério rural era saber o que ensinar no ensino primário (mesmo que já houvesse um currículo escolar definido pelas Leis 8.529/46 e pela LDB 4.024/61). A falta do conhecimento didático e pedagógico, associado à falta de orientações dos poderes públicos locais, resultou em ações docentes improvisadas, algumas desconexas e fragmentadas, elaboradas a partir das condições existentes na escola rural e das apropriações que haviam construído acerca do que era ser professora.

Os desdobramentos da lei pouco eram aplicados em muitas das escolas rurais. Quanto ao currículo, as escolas limitavam-se aos rudimentos da leitura, escrita e do cálculo. Com os cursos de formação em serviço, as professoras afirmaram nas entrevistas que puderam entender o que e como fazer, ressaltaram o material que elaboraram e levavam para as aulas. Afirmaram ainda o quanto eram significativos os momentos de encontros com professoras de outras escolas rurais, o que lhes possibilitavam conversar e, por vez, trocar experiências e vivências, além de serem certificadas. No entanto, uma das entrevistadas afirma que apesar de enriquecedores, pode de fato aproveitar muito pouco no interior da sala de aula aqueles ensinamentos. Segundo a sua narrativa, dificilmente aquilo que era ensinado nos cursos tornava-se aplicável e/ou significativo na prática quando eram reproduzidos aos alunos do meio rural.

Eu lembro que a gente fazia o curso e ia embora naquele entusiasmo: - Agora eu vou ensinar desse jeito os meninos vão aprender num instante. Chegava lá, começava a fazer aquilo tudo que foi ensinado, não era nada daquilo. [Risos] A dificuldade continuava a mesma! (M.A.R.C., 2017, p. 9).

Nesse sentido, os cursos de formação docente assumiam finalidades diferentes e representações complexas: cumpriam uma norma estabelecida (a formação das professoras leigas), legitimavam um projeto de sociedade voltada à urbanização e à industrialização, bem como a organização educacional baseada em uma pedagogia tecnicista assentada na teoria do Capital Humano, a qual compreendia a formação dos sujeitos como instrumento essencial para o desenvolvimento do país, associando o mérito à questão da mobilidade social. Ao mencionar que “Chegava lá, começava a fazer aquilo tudo que foi ensinado, não era nada daquilo”, a professora M.A.R.C. (2017, p. 9) expõe a dificuldade de tornar exequível dentro das salas de aula o aprendizado do curso de formação; o conhecimento teoricamente aprendido pouco dialogava com o cotidiano escolar.

Para Tardif (2014), esse entendimento que acreditava ser possível construir saberes em um distanciamento do pensar com o fazer ainda está presente nos dias atuais. Ao se pressupor uma divisão entre a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, os saberes da profissão distantes dos saberes acadêmicos foram sendo simplificados e reduzidos todos os processos conceitual, epistemológico, social e cultural que subjazem ao fazer docente e à formação profissional. Ao se apropriar desse discurso sedimenta-se a hierarquização do saber, na qual o professor do nível secundário torna-se superior ao

professor primário e o professor universitário (em cuja formação a escola só é vista nos estágios finais) mais competente que os dois primeiros. Por outro lado, constantemente, os professores primários criticam a produção de pesquisas universitárias que não se aproximam do cotidiano escolar, tornando-se demasiadamente abstratas. Enquanto que, num palco de disputas, os professores universitários também apontam o apego às tradições e rotinas estabelecidas pelos professores primários que pouco incorporam o novo. Elabora-se uma hierarquia simbólica em que coloca os saberes em lugares socialmente ocupados e não como parte da profissão docente. Com isso, os grupos de profissionais que se tornam professoras de profissão (constituídas profissionalmente pelo ato de lecionar), foi formando um grupo marginalizado. Sem a devida formação/ escolarização tais professoras foram sendo silenciadas, minimizadas e inferiorizadas perante aquelas docentes formadas, obtendo melhores benefícios e salários. Isto é, conforme posto por Tardif (2014), a profissionalização do ensino, ao padronizar o perfil das professoras, deslocou as “professoras de ofício” para os lugares culturalmente marginalizados.

Processo de substituição que não está presente somente nos estudos de Tardif (2014), mas que, segundo Villela (2016), ocorre desde o século XIX, período em que os mestres-escolas, formados pelo modelo artesanal, no ofício do fazer, foram sendo gradativamente substituídos por aqueles formados pelo modelo profissional nas Escolas Normais, criando uma lacuna entre o valor que oficialmente se davam aos mestres-escolas (não especializados) e às professoras formadas sob os moldes e disciplinas produzidos pelas instituições de ensino. Condição secular, mas pontualmente questionada por Tardif (2014) ao indagar: O que de fato estaria em jogo nessa passagem ou derrapagem do mestre para o perito, do ofício para a profissão? Para o autor:

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem a competência para tal, mas que ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controla-la, pelo menos a parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2014, p. 240).

Nas entrevistas, as docentes ressaltam que nas comunidades rurais do município de Uberlândia não sentiam diferenciações entre a professora normalista e a professora leiga. Ambas (normalista e professora leiga) eram frequentemente respeitadas pelos campesinos; mas no âmbito das políticas públicas e no nível salarial essa diferenciação

tornava-se evidente. Nesse período, as políticas públicas não consideravam as professoras leigas como produtoras de conhecimento, atribuindo à falta da formação parte dos problemas educacionais; com isso a formação ficava a cargo das especialistas.

No jornal *O Correio*, entre os anos de 1950-1980, frequentemente a falta ou a má formação das professoras rurais eram apontadas como a centralidade da problemática do ensino rural. Por outro lado, quanto essa formação contribuiu para o ensino-aprendizagem? Esses cursos contribuíram para a formação da professora rural? Até que ponto tornaram-se significativos?

Para Tardif (2014), embora considere tanto a professora de ofício quanto a professora com formação acadêmica produtoras de saberes, o distanciamento entre o conhecimento e a prática advém da concepção que elaborada há séculos, em que se colocava o conhecimento como produção de intelectuais, especialistas e/ou pesquisadores, os quais, por vezes, não conheciam o lugar em que estavam intervindo, resultando em noções de ensino pouco aplicáveis. Com isso, sob a noção elitizada do saber, produziram os manuais, apostilas e livros. Na elaboração, não havia espaço para a escuta daqueles que executavam os programas de ensino e ensinavam os currículos escolares. Estes eram considerados somente aplicadores, não lhes interessava o que as professoras tinham a dizer, nem os saberes adquiridos pela experiência. Enaltecia-se o conhecimento cientificamente produzido, o saber especializado, o currículo organizado nos cursos normais e de formação. A partir disso a modernidade deslocou o saber prático para a margem em prol do saber científico e racional.

Brandão (1983), ao entrevistar as professoras ribeirinhas do estado do Amazonas, constatou que diferentemente das professoras por nós entrevistadas, essas profissionais sentiam e percebiam a diferenciação entre as professoras formadas e as professoras ribeirinhas. Todas as professoras entrevistadas pelo autor traziam os diversos certificados dos cursos de formação, mas afirmavam que era raro o diálogo entre a formação e o fazer diário. Em suas narrativas afirmavam que havia um discurso que propunha um aumento salarial e a restrição da docência àqueles que participassem dos cursos de formação, no entanto era perceptível para esses sujeitos que nem isso era cumprido pelos poderes públicos. Não desconsideravam a importância dos cursos, nem mesmo a necessidade de formar a professora leiga, mas afirmavam que o tempo de estudo nessas formações eram inviáveis a um aprendizado real. Não havia tempo para perguntar ou explicar todos os materiais que recebiam. Além disso, muitas profissionais também ressaltam as dificuldades em participar dos cursos de formação: distância, gastos e

cansaço; muitas preferiam não participar. O desprestígio dessas docentes era tão intenso que os rendimentos das plantações de guaraná eram consideravelmente melhores do que o magistério, e muitas abandonavam o ensino para trabalharem nas plantações e/ou dividiam seus afazeres entre o trabalho na escola e na lavoura.

Em Uberlândia, as professoras afirmam que a partir da década de 1970 começaram a receber o programa de ensino e os conteúdos apostilados. Mesmo que o apostilamento do currículo e a formação em serviço visassem o controle e a uniformização do ensino e da aprendizagem dos alunos por meio de metodologias de cunho tecnicista, reafirmando a desigualdade e a hierarquização presente na escola e na sociedade, os cursos de formação tinham um significado positivo para essas profissionais, sendo apropriados como um momento de aprendizado e troca de experiência. (LIMA; ASSIS, 2013).

Para as docentes entrevistadas, os cursos de formação oferecidos pelo município em parcerias com o estado (pelos especialistas), possibilitaram a elas refletir sobre o como ensinar e as estimularam a estudar mais. Apesar de responderem a uma maquinaria funcional, após os cursos muitas conseguiram alcançar posições não imaginadas por elas: Assistentes Educacionais, Orientadoras, Supervisoras, Diretoras, Coordenadora do CNAE. De acordo com as entrevistadas, nesses espaços puderam trabalhar pela busca por mais investimentos e melhores condições de educação para os habitantes do meio rural, uma vez que passaram a ocupar lugares política e culturalmente mais reconhecidos do que à docência.

4. 3. 3 Aposentadoria

A rotina escolar, as dificuldades, as conquistas, as festas, as relações com alunos e a vida na comunidade rural compunham a vida das professoras das escolas rurais, afinal, como apontado por Nóvoa (1999), a linha que separa a vida profissional da vida pessoal é quase imperceptível, uma linha tênue, pouco diferenciada. Para o autor, ao compormos nossas identidades profissionais também o fazemos em concomitância às nossas identidades pessoais. Logo o que somos expõe diretamente o profissional que seremos, pois as apropriações dos saberes docentes são perpassadas por toda uma história de vida, assim como pelas múltiplas leituras internalizadas nesse processo. Ainda mais que, como posto por Tardif (2014), antes mesmo de o professor adentrar à sala de aula tem construídas cultural e socialmente suas próprias representações.

A aposentadoria aos vintes cinco anos de profissão foi um direito coletivamente conquistado através do movimento docente na década de 1970 (PROFESSORAS, 1971b; APOSENTADA, 1976). Mesmo que muitas dessas docentes tenham acompanhado esse processo de luta pelos direitos golpeados pela Constituição de 1967 (a qual previa uma aposentadoria total aos 30 anos de trabalho e/ou com vencimentos proporcionais aos 25 anos de trabalho), o fato de se aposentar e deixar a sala de aula era visto por essas docentes como sentir-se perdida, perder o lugar que conquistaram. Vivia-se um sentimento de desolação, segundo a professora E.P.S. (2016):

Os primeiros dias eu fiquei sem rumo [pausa]. Fiquei sem rumo, fiquei perdida. Eu não sabia ir para lado nenhum. Parece que eu tinha perdido tudo na vida. Eu pensava assim: - Gente do céu. O que é isso! Eu fiquei sem lugar! Você sabe o que é isso? Levantar e não ter para onde ir, não ter o que fazer, não ter nada. Eu fiquei assim, sem jeito. Eu custei a acertar o passo de aposentada. Eu custei acreditar que eu tinha aposentado. (E.P.S, 2016, p.31-32).

De acordo com Santos (2014), nem sempre a ação de aposentar é encarada pelos sujeitos de maneira harmônica ou prazerosa, uma vez que para algumas pessoas o trabalho (lugar, as relações sociais, o fazer diário) representa onde definem quem são, sendo, por conseguinte, mais do que o espaço onde se desenvolvem profissionalmente. Isto faz com que o desvinculo com esses espaços seja representado com o rompimento de parte de suas identidades. Dada a centralidade que o trabalho vai ocupando nas vidas dessas pessoas, elas dificilmente têm percepção de que estão envelhecendo e não se projetam fora daquele grupo de profissionais. Quando o sentimento de satisfação interliga-se ao sentimento de pertencimento esse desprendimento torna-se mais doloroso e pouco compreendido. Além disso, tendo em vista a representação que nossa sociedade elabora do idoso e da velhice; o envelhecer, o aposentar é encarado negativamente. Em entrevista a professora T.F.B. (2016) aponta isso de forma bastante emocionada:

T.F.B.: Largar a turma da gente foi muito ruim... as meninas passavam aqui...me chamavam... [lágrimas da entrevistada emocionada] ...

Eu estou emocionada... [pausa] as professoras passavam ...[choro]

Entrevistadora: O sentimento é grande né, Dona T.F.B!

T.F.B. Aham!

Entrevistadora: Mas vocês fizeram um trabalho muito bonito!

T.F.B.: [pausa] Eu custei acostumar ficar fora da escola... hoje eu quase não vou na escola mais porque eu sou muito apegada...

Entrevistadora: Aham!

T.F.B.: Vai você tem que ir lá, pra ajudar nós...mas eu... não vou mais!

Por causa disso. [Pausa e lágrimas]

Entrevistadora: É sofrido né!
T.F.B.: Aham!

Para alguns sujeitos boa parte de suas vidas é elaborada sob a identidade profissional, num processo em que o envelhecer vai sendo percebido paulatinamente. O choque do envelhecer, percebido pelos “olhos de outros”, faz com que essas pessoas, ao aposentarem coloquem-se no lugar da representação desvalorizada da velhice, culturalmente identificada como adoecimento, inutilidade e “esquecimento”; a partir disso, aposentar é apropriado e representado como não ser útil e, portanto, ser esquecida. Santos (2014, p. 41) traduz essa dificuldade de forma pontual e simples:

O que fazer ao se levantar sem precisar ir ao trabalho, torna-se para o sujeito um martírio quando este não organiza sua agenda diária, dando a impressão de que a rotina do serviço era mesmo necessária e importante no decorrer das horas trabalhadas. Este processo de mudança pode ser interpretado como problema, na medida em que ocorre a perda de seu status social para a condição de inativo, além do tédio ocasionado pela dificuldade em administrar o tempo, considerado livre.

Diante disso, constatamos que as representações construídas por duas professoras sobre o aposentar, depois de uma vida de dedicação e abnegação, traduzem-se pelo sentimento de perderem o lugar que ocupavam. Situação diferente do processo de serenidade e desprendimento encontrado nos estudos de Hubberman (2000), em que no fim da carreira, as docentes já vão reduzindo as suas expectativas e preparando para esse rompimento com o mundo profissional.

Para T.F.B. (2016), que lecionou até aposentar, a escola era o lugar onde encontrou o prazer profissional, para ela aposentar foi muito difícil e sofreu muito com isso, principalmente quando via as companheiras de trabalho ainda em atuação. O distanciamento do cotidiano escolar foi dilacerante para essa professora. Por outro lado, encontrou nas narrativas da filha, professora na mesma escola rural onde se aposentou, formas para reviver com nostalgia os anos de docência, os quais ao serem rememorados ainda eram intensos, deixando-a emocionada.

Não obstante, tal como posto por Santos (2014), existe também outra representação do aposentar, do envelhecimento e da velhice em que o velho passa a ser o sujeito do início de uma nova fase da vida, voltada a uma qualidade mais efetiva do viver: com atividades mentais e físicas integrando um novo sentido na e para a velhice, não a do velho doente, mas do sujeito na terceira idade.

Nessa vertente, encontramos a professora A.M.D.L. (2016) que, apesar de não finalizar sua carreira na docência, mas na supervisão escolar, afirma que as experiências da escola foram enriquecedoras, principalmente por ter tido a oportunidade de atuar como professora, supervisora e também como diretora na mesma escola. Afirma que o sentimento construído como professora tornava-se incomparável com as demais experiências, dado a sua intensidade e o envolvimento do professor no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos. O sentimento de ver os seus alunos analfabetos serem alfabetizados era uma intensa mistura de alegria e gratidão. Depois encontrá-los em posições sociais conceituadas, tais como: engenheiros, dentistas e professoras, aumentava a satisfação, o sentimento de realização profissional. Diante disso, ressaltava que a vida profissional havia encerrado, mas não o vínculo com a comunidade e sempre participava das festas escolares, nas quais frequentemente era lembrada e homenageada. Ressalta a desvalorização docente e coloca a importância de motivar e ouvir as professoras, muitas vezes, silenciadas pela estrutura administrativa, principalmente na década de 1980 quando foi introduzida a corrente construtivista. Afirma que sempre defendeu seus pontos de vistas e percebia que, muitas vezes, falava sozinha, porque outras docentes tinham medo de levantar e apontar as dificuldades enfrentadas. Reconhece que o fazia porque tinha condições de ser ouvida, diferente de muitas. Ao recompor tudo isso percebia que fizera o melhor que havia conseguido.

E.P.S. (2016) também não estava dentro da sala de aula quando aposentou. Nesse período já era professora responsável pela biblioteca, espaço que recebeu seu nome como homenagem ao trabalho por ela desempenhado na Escola Rural de Olhos d' Água, simbolizando a importância do seu papel formador naquela instituição. Em seu relato afirma que deixou a escola rural apenas por causa dos sérios problemas de saúde adquiridos depois de trinta e um anos de atuação. A voz já estava falha e não conseguia exercer aquilo a que havia dedicado toda uma vida. Destaca em sua narrativa que não quis aposentar-se aos vinte e cinco anos de atuação, como todos esperavam. Naquele momento queria vivenciar uma escola rural que havia sonhado na década de 1960 e percebia a sua concretude, no começo do século XXI, e por isso atuou por mais seis anos.

Em relação aos rendimentos ao aposentar, duas das professoras entrevistadas, ressaltam perdas salariais e/ou desgaste emocional ao se depararem com anos de atuação não reconhecidas pela prefeitura municipal: a professora T.F.B. (2016) afirma que apesar de ter lecionado no magistério rural domiciliar (dentro da casa do fazendeiro), não teve como comprovar os anos de atuação e, com isso, teve esse tempo desconsiderado ao

aposentar. Já a professora E.F.M.S. (2016), afirma que apesar de ter tido dois cargos docentes, no final da carreira somente parte deles havia sido contabilizado. Como ela não tinha pessoalmente registro algum que comprovasse sua atuação nos dois cargos, embora assinasse diariamente o registro de ponto matutino e noturno, não teve meios de comprovar a função desempenhada e, por isso, para ter direito a aposentadoria, foram-lhe exigidos mais seis anos de atuação em um dos cargos.

Entrevistadora: E a senhora assinava ponto? De manhã e à noite?

E.F.M.S.: Tudo. Fazia tudo! Mas eles fizeram uma coisa na época, eu não sei o que é lá, tão bem assim, sei lá, que eu fiquei lesada em seis anos.

Entrevistadora: E a gente sente tão desvalorizada né Dona E.F.M.S?

E.F.M.S.: Olha! Seis anos, não são seis dias! (E.F.M.S, 2016, p.11).

A dificuldade em comprovar os anos de atuação também foi vivenciada por professoras do estado do Piauí entre 1960-1980. Por manterem o vínculo como professoras, não era permitido que se aposentassem como trabalhadoras rurais, mas pela falta de documentos comprobatórios que comprovassem os anos de trabalho no magistério exigidos pela legislação, algumas tinham de trabalhar até a chegada da aposentadoria compulsória. Mas, para as professoras do Piauí, o aposentar significava em relação aos rendimentos um salário maior (um salário mínimo) do que o recebido durante os anos de docência. Daí, mesmo que o processo de aposentar fosse burocrático e difícil, ainda sim, teriam um salário maior (do que aquele recebido durante o magistério rural, inferior a um salário mínimo em muitas localidades do Piauí. (GONÇALVES, 2015).

Em Minas Gerais, Machado ao publicar as entrevistas com as professoras rurais do município de Montes Claros-MG, permite constar que esse processo de comprovação do tempo de serviço era frequentemente problemático. Uma das suas entrevistadas, professora Maria de Lourdes, teve de entrar com pedido judicial para usufruir do seu direito de aposentadoria e por isso precisou que dois ex-alunos testemunhassem a seu favor para que o tempo de serviço não registrado em carteira fosse aceito e contabilizado. Desprestígio e desvalorização presentes inclusive nas narrativas das professoras sulistas. De acordo com Manke (2006), uma das docentes por ela entrevistada afirmava que optou por aposentar como professora leiga, dado a pouca diferença salarial que a formação lhe concederia.

Em síntese, ser professora na escola rural era ter uma identidade híbrida, manter-se constantemente na corda bamba: representante da modernidade, mas também de uma sociedade considerada do passado; em muitos momentos valorizadas pelos seus alunos e pela comunidade rural, mas constantemente marginalizada pelos poderes públicos; atuando em precárias condições e recebendo baixos salários, mesmo que concomitantemente fossem enaltecidas culturalmente pelas ações “civilizatórias”. Diante disso, em 1978, ao receber o título de cidadã Uberlandense, a professora Carlota declarava almejar que:

[...] o professorado tenha um amanhã: menos sombrio, mais tranquilo e seguro, com um salário que não os menospreze perante os outros. Toda classe depositada nos cidadãos eleitos a esperança de valorização daquele que tanto serve. O professor. Que trabalhe menos e com mais incentivo. (UBERLÂNDIA, 1978b).

Trinta e nove anos depois, a voz da professora Carlota ainda ecoa sem ser ouvida, e as professoras ainda lutam por seus direitos e pela tão sonhada valorização salarial. Ainda que atualmente as condições de trabalho tenham sido revistas e melhoradas com: escolas mais estruturadas e/ou maiores discussões acerca da temática, o magistério rural ainda permanece sendo uma área composta pelos “grupos fracos” e “marginalizados”, conforme acepção de Certeau (2003a), os quais ainda buscam na educação uma possibilidade de romper com a estrutura social, a partir do reconhecimento e compreensão da própria realidade e das suas diversidades.

5 CONCLUSÃO

Ao buscar entender as práticas pedagógicas das professoras que lecionavam nas escolas primárias rurais no município de Uberlândia antes e depois da lei 5692/71 correlacionando-as com a sua formação, constatei que nos anos de 1950 a 1966 à ação de ensinar encontrava-se subjacente à inventividade, uma vez que o município não assumia efetivamente o apoio pedagógico a essas profissionais.

No ano de 1967, foram iniciadas as primeiras ações isoladas voltadas à formação docente, mas foi somente após a lei 5692/71 que essa formação foi sistematizada. No entanto, o que identificamos foi uma anexação, sem diálogos, de teorias da didática e metodologias de ensino à formação das professoras rurais. Essas teorias distanciaram-se da ação plural ocorrida no interior das salas de aulas, mas foram fundamentais para que as professoras entrevistadas pudessem profissionalizar.

Ao questionar como essas docentes haviam alfabetizado a população do rural do município de Uberlândia em 1950 apenas com a 3^a ou a 4^a série primária, antes de dar início à pesquisa, acreditei que os cursos de formação ofertados a partir da Lei 5692/71, a qual estipulava a obrigatoriedade da formação docente em nível de 2º Grau, tivessem sido fundamentais na transformação das ações cotidianas em sala de aula. Todavia o que constatei foram diferentes apropriações desses cursos de formação, os quais, apesar de ensinarem a técnica do ensino e tentarem padronizar a estrutura de ensino por meio de apostilas (cuidadosamente fiscalizadas pelas orientadoras e supervisoras), nem sempre traziam inovações pedagógicas aplicáveis no interior das salas de aula, não conseguindo romper com aquilo que Escolano (2017) chamou da “cisão histórica entre a mão e a mente.”⁵⁹

De outro lado, ao perscrutar as condições de trabalho enfrentadas por essas profissionais, percebi que a precariedade das escolas rurais foi sendo minimizada a partir de 1972, quando o município criou estratégias para atender às determinações contidas na lei 5692/71, as quais culminaram em reformas e ampliações das escolas rurais (escolhidas

⁵⁹ De acordo com Escolano (2017) entre os séculos XIX e XX, os saberes da escola se afastaram da realidade tornando-se formais e herméticos. Com o Positivismo, os conhecimentos conferidos aos professores pela empiria passaram a ser desvalorizados, mesmo que compusessem um conjunto de *habitus* da profissão. Os novos intelectuais consideravam que a educação escolarizada só seria eficiente se seguisse o rigor e os princípios da racionalidade científica. No entanto, sem desconsiderar os saberes acadêmicos e teóricos, o autor ressalta a aprendizagem que também se constrói na e pela cultura escolar e pelas práticas no cotidiano. Posições defendidas também por Tardif (2008) ao propor uma formação articulada entre a academia e o cotidiano escolar.

segundo o critério de localização geográfica e influência política) com instalação de cantinas e banheiros, bem como construções de poços e cisternas.

Concomitantemente a essas melhorias, o transporte municipal passou a ser realizado em peruas conduzidas por motoristas contratados pela prefeitura, que faziam o trajeto da escola às residências urbanas das professoras, assim as docentes poderiam estudar no período contra turno. No entanto ressaltamos as dificuldades do percurso, ainda cansativo e demorado por causa das estradas de chão, com poeira nos dias de sol e lama nos dias de chuva. O salário permaneceu em constante desvalorização, mesmo com a proposta de residência da professora no campo no ano de 1972, os ganhos mensais das docentes continuaram baixos e insuficientes para uma vida digna e confortável.

Todavia essas professoras não se mantiveram inertes, pois assumiram o seu lugar social nas greves, paralisações, denúncias, mobilizações e ações combinadas de suspensões. “Inventoras de trilhas” não deixavam de construir seus próprios “modos de caminhar”. Ao considerar as inventividades, as solidariedades, as lutas e as resistências das professoras rurais, identifiquei as táticas criadas por elas para agirem dentro da estrutura social em conformidade com o sentido que haviam atribuído ao papel que lhes era confiado, bem como a dificuldade que algumas tiveram em aposentar-se, ora pela desvalorização a que foram submetidas, ora pelo sentimento de perder sua identidade ao retirarem-se de cena, mesmo com os holofotes ligados. Nesse sentido, embora tenha constatado as transformações e as melhorias das escolas rurais conquistadas através de lutas e dos movimentos sociais, percebi a permanente marginalização do meio rural e dos seus sujeitos.

No que concerne aos caminhos abertos para as novas investigações acerca da formação e das práticas docentes antes e depois da lei 5692/71, percebi que outras pesquisas serão necessárias para ampliar o estudo aqui realizado, dentre essas destaco: se a formação docente em serviço e por causa do serviço teria influenciado no ensino-aprendizagem das crianças das escolas do meio rural e se essas formações conseguiam identificar as possíveis influências? Quais implicações que a lei 5692/71 trouxe para a organização das escolas rurais? O processo de nucleação instaurado na década de 1980 contribuiu com a prática pedagógica ou com a aprendizagem dos alunos?

Além dessas questões, identifiquei outras que também permearam o estudo e que, infelizmente, não tive condição de discutir nesse momento. Dentre essas destaco: a marginalização dos negros perceptíveis nos registros fotográficos das escolas rurais; a ausência de registros sobre crianças deficientes nas escolas no meio rural no município;

o processo da instalação das pré-escolas e da educação infantil no meio rural, bem como a relação do trabalho infantil (nas carvoeiras e plantações de cana-de açúcar, café, etc.) como fatores de reprovação ou evasão escolar. Temáticas e questões que ainda aguardam o pesquisador que se dedica à história da escolarização em meio rural.

Até onde foi possível chegar ao discutir as histórias e memórias das professoras rurais a partir de quem eram, onde atuaram, as suas condições de trabalho, as representações e apropriações que também influenciaram em suas práticas e a formação antes e depois da Lei 5692/71 espero ter contribuído para ampliar os conhecimentos acerca do ensino rural e de seus sujeitos, reconhecendo a escola como cultura, como lugar de experiência e memória; reafirmando a importância de uma formação docente em que o cotidiano das salas de aula não seja distanciado daquilo que se é produzido na pesquisa acadêmica. Com isso, estou de acordo com o posicionamento defendido por Nóvoa (2000) e por Tardif (2008) segundo os quais a identidade profissional das professoras legitima os saberes construídos na e pela experiência em correlação com os saberes da profissão e os saberes disciplinares.

“Heróis sem nome” é uma noção apreendida a partir de Certeau (2003a) ao referir aos “heróis comuns”, pessoas comuns que cotidianamente constroem no anonimato os modos de fazer e permanecem distantes dos lugares de memória enunciados por Nora (1993), justamente as pessoas que foram os sujeitos de minha pesquisa. Nesse sentido, o meu objeto de estudo foi composto pelas memórias silenciadas nas lembranças de alguns sujeitos, nos registros dos cadernos e livros antigos, nos destroços das velhas escolas rurais instaladas em depósitos, currais e em prédios próprios e/ou adaptados; memórias esquecidas nos arquivos públicos em registros desprezados e/ou empoeirados. Lá e aqui, encontram-se os vestígios de uma história não contada pela história positivista, de uma história da escola que não se constituiu somente pelas normas e leis instituídas em um dado período histórico, mas que também foi construída pela ação de suas professoras e pelas relações entre os seus sujeitos.

Em síntese, concluo que relatos e práticas de pessoas comuns, tais como as experiências narradas e vivenciadas pelas professoras das escolas rurais, compuseram essa dissertação. Ainda que o trabalho desempenhado por essas professoras, em sua maioria sem formação didático-pedagógica e somente com a 3^a ou 4^a série primária, tenha sido realizado pela inventividade e que, mesmo que tenha sido empreendido em condições precárias, culminou na alfabetização e escolarização das populações residentes no meio rural. Ademais, não obstante a essas práticas terem sido negligenciadas e desprestigiadas

pelos poderes públicos e essas professoras terem sido submetidas às disputas de interesses dos “grupos fortes”, elas foram, conforme identificou Certeau (2003a) nos seus consumidores criativos, artífices de táticas, produtoras de “maneiras de caminhar” e de “maneiras de fazer”. Constituíram-se enquanto professoras no próprio ofício e por isso tornaram-se “poetas dos seus negócios”, “inventoras de trilhas”.

6 REFERÊNCIAS

- AFONSO, José Antônio. Escolas Rurais na 1^a República Portuguesa 1910-1926: Discursos e Representações sobre a periferia. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2016.
- ANDRADE, Therezinha. O que os diários revelam: práticas de formação de professores para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959. 2006. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.
- ANTUNES.M.A.M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. Revista Esc. Educacional. Campinas, v.12, n.12, p.469- 475, dez.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020>. Acesso dia 01.mar.2016.
- ARAUJO, Caroline Abreu; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História do Ensino Rural no Município de Uberlândia- MG (1950 a 1979): Os sujeitos e suas práticas. Horizonte Científico, Uberlândia, v.5, n.2, p. 1-30, 2011a. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico>>. Acesso em 1 abr.2016.
- ARAUJO, Caroline Abreu; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Professores e Alunos das Escolas Rurais do Município de Uberlândia- MG (1950-1979), 2011, Viçosa. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: 10 anos- balanços e perspectiva da pesquisa em história da educação de minas gerais, 6. 2011, Viçosa, MG. Viçosa, MG: Universidade Federal de Viçosa, 2011b, v.1, p. 1-11.
- ÁRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.224p.
- ARROYO, Miguel G. Escola, Cidadania e Participação no campo. Revista em aberto, Brasília-DF, ano 1, n.9, p.1-6, set.1982. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.1i9>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- ASSMANN, A. título do capítulo. In: ____ Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural. Campinas: Editora da Unicamp, 2011, p.31-67.
- ASSIS, D.A. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): a fala dos sujeitos. Plano de Trabalho de Iniciação Científica. In: LIMA, S.C.F. de. (Coord.). Projeto História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): a fala dos sujeitos. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- ASSIS; Danielle A. de. LIMA; Sandra Cristina Fagundes de. As influências das representações do urbano e do rural na história das professoras das escolas rurais. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS. IX. 09 a 12 mai. 2017, Uberlândia: COPEHE, 2017, p.1-9.

ÁVILA. Virgínia Pereira da Silva. Entre mangueiras e coqueiros: Grupo Escolar Dom Malan e a política nacional de educação rural (1949-1953). In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S. (org.) História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos. Jundiaí: Paco Editora, 2016, p.299-320.

BACELLAR, Carlos. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. et al. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p.23-79.

BARREIRO. Iraíde Marques de Freitas. Estrutura e funcionamento da campanha nacional de educação rural. In: __Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Editora UNESP, 2010, p.49-72. Disponível em:

Bom MEIHY, José Carlos Sebe. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996. 78p.

BOSCHI, Caio Cesar. Por que estudar História? São Paulo: Editora Ática, 2007. 72p.

BURKE, Peter. A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989. Trad. Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.153p.

Burke, Peter. A fabricação do rei. A construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, 254 p.

BRANDÃO, Claros Rodrigues. 'Casa de Escola': cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papirus, 1983. 248p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. 'No rancho fundo': Espaços e tempo no mundo rural. Uberlândia: EDUFU, 2009. 243p.

BRASIL, Decreto-Lei nº 66.259. Fundo de Participação dos Estados, Distrito Federal e Territórios e do Fundo de Participação dos Municípios. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66259-25-fevereiro-1970-407883-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL, Lei Federal nº 8529/46. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1946. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-02;8529>> Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL, Lei Federal nº 4024/61. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL, Lei Federal nº 5692/71. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=547565&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>> Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CALABRE, Lia. A era do rádio. In: _____. A era do rádio. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2004, p.7- 20.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. Revista Estudos Avançados, São Paulo, v.17, n.49, p.211-231, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/738>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

CARVALHO, Fábio de Garcez. Vínculos familiares e comunitários na construção social dos professores leigos no meio rural. In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S.(org.) História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos. Jundiaí: Paco Editora, 2016.p. 237-264.

CHARTIER, Roger. A História Cultural: Entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo.2 ed. Difel. Alges, Portugal, 2002. 244p.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.11ed.rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2006.368p.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbonmi e ekedi: O candomblé também está na escola. Mas como?In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria.(org.) Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. 2^a ed.. Ed. Vozes, 2008.p.149-181.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: _____. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 2002.p. 65-119.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes do fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 9ed. Petrópolis: Editora Vozes,2003a, vol.1. 352p.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: Artes do morar, cozinhar. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 12ed. Petrópolis: Editora Vozes,2003b, vol.2. 376p.

COSTA, Jean Mario Araújo. A proposta de municipalização do ensino nos anos de 1990 e seus impactos nas relações entre federados. In: CUNHA, M.C.(org.). Gestão

Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em:<<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

DANTAS, Sandra Mara. Veredas do progresso em tons altissonantes: (Uberlândia, 1900-1950). 2001. 185 fls. Dissertação (Mestrado em História) — Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001. Disponível em: <http://dominiopublico.io/Sandra-Mara-Dantas/Veredas-do-progresso-em-tons-altissonantes-Uberlandia-1900-1950/>. Acesso em 12 dez. 2015.

DANTAS, Sandra Mara. A fabricação do urbano: Civilidade, modernidade e progresso em Uberabinha-MG (1888-1929). 2009. 203 fl. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Direito e Serviço Social, UNESP, Franca, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103114>>. Acesso em 10 nov.2015.

DAMASCENO, M.N.; BESSERA.B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan/abr, 2004.

<https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100005>

DÓRIA; Almeida Jr. Memórias do rural: Narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272fl. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

ESCOLANO, A. B. Arte y oficio de ense-ar. In: XVI COLOQUIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN, 16., 2011, El Burgo de Osmã. Arte y oficio de ense-ar: dos siglos de perspectiva histórica. Valladolid- Es: Gráfica Varona, 2011. p. 17 - 26.

ESCOLANO, A. B. A escola como cultura: experiências, memória e arqueologia. Trad. E rev. Heloísa H.P. Rocha; Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017,280p.

FURTADO, Alessandra Cristina; MOREIRA, Kênia Hilda. Professores leigos em escolas rurais primária no sul de Mato Grosso (1930-1970). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. 2015, Florianópolis. REUNIÃO. Florianópolis: Ufsc, 2015. não paginado. Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4438.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009. 372p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: Um (re) Exame das Relações entre Educação e Estrutura Econômico- Social Capitalista. 4º ed. São Paulo, Ed. Cortez,1993, 235p.

GONÇALVES, Múcio Tosta. Espaço Rural em transformação. *Revista História & Perspectivas*, Uberlândia, v.29-30, p.33-70, jul/dez.2003. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1R_69Da55jcJ:www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/19143+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> acessado em: 01 nov.2017.

GONÇALVES, Silvana de; LIMA, S. C. F. História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*. Uberlândia, p.1-31, 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/ 14509>>. Acesso em: 20 mai.2017.

GONÇALVES, Marli Clementino. "Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!": A profissão docente no meio Rural Piauiense (1971-1989).2015, 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciência em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2015.

HUBBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p.31-61.

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. Serviço Nacional de Recenseamento. Censo demográfico de 1950. Rio de Janeiro, 1954. (Série Regional, v. 21, t. 1).

IBGE. Conselho Nacional de Estatística. Censo demográfico 1950/2010. In: IBGE, Conselho Nacional de Estatística. *Anuário Estatístico do Brasil*, v.53, 1993.

INÁCIO FILHO, G. Monografia sem complicações: Métodos e normas. Campinas: Editora Papirus. 2007, 240p.

INEP. Estatística dos professores do Brasil. Brasília, fev.2004. 48p. Relatório.

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de história da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan/jun,2001.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira*. Rio de Janeiro. Editora Cortez, 2003, 207p.

KRAMER. Sônia. (Org.). *Infância e Educação Infantil*. 6^a ed. Campinas: Papirus, 1999.288p.

LEITE, S.C. Urbanização do processo escolar rural: urbanização do Processo Escolar Rural. 1996, 248f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.1996.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Escola Rural: História, Memória e Representações. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia: EDUFU, v. 3, p.27-37, Jan/Dez, 2004.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. História e Memória das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG (1936-1950). In: V CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 5, 2009, Montes Claros: UNIMONTES, 2009. p. 1 - 10. CD-ROM.

LIMA, S.C.F. de. (Coord.). Projeto História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): a fala dos sujeitos. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. A História da Educação no Meio Rural no Município de Uberlândia-MG (1950-1979). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO-INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, 2011, Vitória: Editora da UFES, 2011. v.1, p.1-15. Disponível
em:<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/516.doc>. Acessado em: 2 jan.2017.

LIMA, S. C. F. História do ensino rural em Uberlândia: memórias e práticas das professoras (1926-1948). *Educação em Perspectiva*, v. 1 e 2, n. 3, p.127-149, 2012. Disponível em:
<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/download/262/79>>. Acessado em: 01mar.2016.

_____; ASSIS, D.A. Poetas de seus negócios: Professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). *Cadernos história da educação*, v. 12, n. 1, p. 313-332, jan/jun, 2013. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/22911/12442>>. Acessado em: 01 jan.2016.

LIMA, S.C.F. O rural, o silêncio, o esquecimento e o memorialista. Uberlândia-MG, 1950-1959. In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S. (org.) *História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos*. Jundiaí: Paco Editora, 2016, p. 165-198.

LIMA, S.C.F; Assis, D.A.; GONÇALVES; S. de J. "Inventores de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista": Professoras leigas e alunos das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950-1979). In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S. (org.) *História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos*. Jundiaí: Paco Editora, 2016, p.199-236.

LIMA, S.C.F; Musial, G.B.S.(org.) *História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos*. Jundiaí: Paco Editora, 2016,494p.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. In: Mary Del Priori; Carla Bassanezi (Org.). História das mulheres do Brasil. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2002, p.441-481.

LUCA, Tania Regina. Fontes Impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. et al. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p.111-153

MACHADO, Cláudia Aparecida Ferreira. O processo de escolarização na área rural de Montes Claros-MG (1960-1989): Memória e representações de professores e alunos.2016. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia,2016.

MANKE. Lisiane Sias. Docência Leiga: História de vida profissional de professoras primárias leigas (1960-1980). 2006.148f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas,2006.

MELLO, João Manuel Cardoso de; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, v. 4, p. 559-658.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e Cultura Material: Documentos pessoais no Espaço Público. Revista Estudos Históricos. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, p.89-103,1998.

MOITA.M. da C. Percurso de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p.111-140.

MONARCHA, Carlos. Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE. Flávia Obino Corrêa (Org.). Educação Rural em perspectiva internacional: instituições práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. Parte I. p.19-51.

MONIZ; Bandeira, Luiz Alberto. Geopolítica e Política Exterior Estados Unidos, Brasil e América do Sul. 2ª ed. Brasília: FUNAG, 2010. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/702geopolitica_e_politica_exterior_eua_brasil_e_americado_sul_2_edicao.pdf>. Acesso em: 20/11/2017.

NORA, Pierre. Entre a memória e História: A problemática dos lugares. Tradução de Yara AunKhoury. Projeto História: Revista de Programa de Estudos Pós- Graduados em História e do Departamento de História da PUC- SP. São Paulo, p 7-28, dez.1993.

NÓVOA. Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom quixote, 1992, p.13-33. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acessado em 10 set.2017.

NOVÓA, Antônio (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. 191p.

NÓVOA, Antônio (Org.). Vida de professores. 2 ed. Porto, Portugal: Ed. Porto. 2000.215p.

NUNES. Maria Therezinha. Gestos, Imagens e Ação das Professoras Primárias Mineiras: Uma Leitura do jornal.2000.193 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) -Pontifica Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NUNES. Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. Revista Educação & Sociedade, Ouro Preto, ano 22, n. 74, p.27- 42, abr.2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2017.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. Em busca de outra História: Imaginando o imaginário. Revista Brasil de História. São Paulo, v.15, n.19, p. 9-27,1995. Disponível em: <http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3770>. Acesso em: 10 mar.2016.

PINTO, Maria Inez Machado Borges. Ressonâncias da modernidade: linguagem radiofônica e o cotidiano urbano. In: ANAIS DO XVII ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA: O LUGAR DA HISTÓRIA ANPUH/SP-UNICAMP, 17. 2004, Campinas. Anais do XVII Encontro Regional de História. Campinas: ANPUH/SP-UNICAMP, 2004. sem paginação. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD XVII/ST XVI/Maria Inez Machado Borges Pinto.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

POLLAK. Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acessado 22 nov. 2016.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História e do departamento de História. São Paulo, n 15, p. 13-32, abr. 1997. Disponível em:<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:D56q1VHQmjIJ:https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

PORTELLI, Alessandro. História Oral e memórias: Entrevista com Alessandro Portelli. Revista História e Perspectivas, Uberlândia, n.50, p. 197-226, jan/jun. 2014. Entrevista concedida à Paulo Roberto de Almeida e Yara Aun Koury.

RIBEIRO, Cristiane Angélica (2009). Escola rural e alfabetização em Uberlândia, 1936 a 1946. 2009,145f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia,2009.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. Escola Rural e a Cruzada Nacional de Educação: 1936-1946. Cadernos de História da Educação, v.10, n.2, p.221- 236, 2011.

ROSA. WALQUIRIA MIRANDA. Prescrevendo práticas de higiene e saúde: os diários dos clubes de saúde do curso de aperfeiçoamento para professoras rurais na Fazenda do Rosário- Ibirité-MG (1940-1956). LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S.(org.) História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos. Jundiaí: Paco Editora, 2016.p. 129-163.

ROSSETTI- FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SILVA, Ana Paula. S; CARVALHO, Ana Maria. (Org.) Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

SANTOS, Rosane Cristina de Oliveira. O espaço comunicativo do aposentado da UFU (2009-2014).2014. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Tecnologias, Comunicação e Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr.2009. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.>.Acessado em: 10 dez. 2016.

Seixas, J.A. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. In: Anais do XVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 22-26 jul.2013, p.1-16.

SENNET, Richard. O Artífice. In:_____. O Artífice. Trad. Clóvis Marques.3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p.169-198.

SILVA. Helenice Rodrigues da. "Rememoração/ comemoração: as utilizações sociais da memória. Revista Brasileira de História, São Paulo, v.22, n.44, p.425-438, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v22n44/14006.pdf>.> Acessado em: 10 dez.2016.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; LIMA, S. C. F. (Re)Construindo a História do ensino rural em Uberlândia - Escola Usina Ribeiro (Fazenda Santa Tereza): 1936-1950. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, IV, 2006, Goiânia. Anais: A Educação e seus sujeitos na História. Goiânia: Ed. da UCG, 2006. p. 3-10.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; História da Educação Rural Santa Tereza (Uberlândia/ MG, 1934 a 1953). 2008,180f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia,2008.

SILVEIRA, Tânia Cristina da; RIBEIRO, Cristiane Angélica. O rural e o urbano nas Atas de Reuniões da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIUB), 1933-1953. In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S. (org.) História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos. Jundiaí: Paco Editora, 2016.p. 99-127.

SKIDMORE, Thomas E. Uma história do Brasil. Trad. Raul Fiker. 2 ed. Paz e Terra. São Paulo. 1998.358p.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Editora Cortez, 2008.320p.

SOUZA, Fabiano Farias de. Conjuntura Política e econômica no Brasil (1950-1964): Terreno Fértil para o Golpe de 1964. Revista História e Cultura. Franca, v.2, n.1, p.189-204, 2013. Disponível em:<<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/historiaecultura/article/view/799/0.>>. Acessado 10.10.2017.

SOUZA, Solange Batista de. Extensão Rural e Juventude: A experiência dos Clubes 4-S em Minas Gerais (1950-1980). 2015, 90f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, UFV, Viçosa,2015.

SOUZA, Rosa Fátima de; LEITE, Kamila C. Evaristo. Prescrições para a prática docente: estratégias de uniformização do ensino primário nas escolas isoladas paulista (Rio Claro, 1946-1966). In: LIMA, S.C.F; MUSIAL, G.B.S. (org.) História e Memória da Escolarização das Populações Rurais: Sujeitos, Instituições, Práticas, Fontes e Conflitos. Jundiaí: Paco Editora, 2016.p. 321-348.

TANNÚS, Márcia C. Memórias, história e representações das escolas rurais do município de Uberlândia na Era Vargas (1930 – 1945). 2017,128f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFU, Uberlândia,2017.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17^a ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014, 325p.

THOMPSON, Alistar. Recompondo a memória: Questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. Projeto História Orais: Revista do Programa de Estudos e pós-graduados em Histórias e do Departamento de História. São Paulo, n. 15, p.51-84, 1997. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:D56q1VHQmjIJ:https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> . Acesso em: 5 jan.2016.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Editora Ática, 2007. 328p.

VIGHI. Cátia Simone Becker. Professores leigos em escolas rurais: Trajetórias de uma vida profissional de um passado (re)visitado.2008, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12 ed. São Paulo: Icone, 2014. Coleção Educação Crítica.

VILLELA. Heloisa de O.S. O Mestre- Escola e a Professora. In: LOPES, Eliane M.T; FILHO, Luciano M. F; VEIGA, Cynthia G. 500 anos de educação no Brasil. 5^a ed. 2^a reimpressão: Autêntica. 2016, p. 95-134.

VIÑAO. A. Frago. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. In: Warde, M. (org.). Contemporaneidade e Educação, ano V, n.7, Rio de Janeiro: IEC, 2000, p.93-110.

WARDE. Mirian Jorge. O professor leigo. Até quando? Revista Em Aberto, Brasília, ano 5, n.32, p.1-8, out/dez.1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i32.1610>. Acessado em 16 mai. 2017.

WILLIAMS. Raymond. O campo e a cidade: na história e na literatura. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Cia das Letras,1989. 439p.

YI-Fu; Tuan. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de: Lívia de Oliveira. Londrina: Eduel,2013. 248p.

DOCUMENTOS

ALENCAR, Gilberto de. A professora rural. Correio de Uberlândia, Uberlândia, sem paginação, 02 abr.1959.

AS MISSÕES Rurais Oficiais. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 11 fev.1950.

A SITUAÇÃO do homem do campo, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.4, 20 dez.1950.

APERFEIÇOAMENTO para professoras em Minas, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.2, 1 mar.1970.

APOSENTADORIA dos professores. O Correio, Uberlândia, p. 4, 27 out. 1976.

ARANTES. Jeronimo. Acervo fotográfico. Uberlândia: Arquivo Público de Uberlândia, [19--].

AULAS nas escolas rurais. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.3, 15,16 mar.1975.

BRAZ, Maria; NASCIMENTO, José Camarinha; COSTA, João Ribas. Moral e Civismo. São Paulo: Editora F.T.D. S.A. 1977. 109p. (Livro IV).

CENTROS rurais. O Correio, Uberlândia, p.3, 15 ago. 1969.

COMEÇAM, as dispensas de professoras. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.2, mai.1980.

CONVÊNIO para doar carteiras escolares. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.4, 12,13 out.1974.

CORREIO DE UBERLÂNDIA. Uberlândia, 1950-1980.

CURSO para professoras rurais. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.3, 22 nov.1950.

CURSO de Alfabetização orienta professores, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.7, 02 mar.1971.

DECISÕES serão tomadas para favorecer o magistério de Minas. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.2, 20 fev.1980.

DÉFICT escolar. O Repórter, Uberlândia, p.3, 24 abr.1954.

EDUCAÇÃO rural. O Repórter, Uberlândia, p.1, 21 jan.1959.

ESCOLAS para as crianças. O Repórter, Uberlândia, p. 2, 26 ago.1953.

FALCÃO, Rubens. Educação Rural. O Repórter, Uberlândia, p. 5, 31 ago.1955.

FALTANDO professor na zona rural. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 21 mar.1974.

FREITAS, Renato. O ensino Rural. Correio de Uberlândia, Uberlândia, sem paginação, 03 jun.1955.

IHERING. Rodolfo V. Cenas da Roça. In: SANTOS, Theobaldo Miranda. Vamos Estudar?. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora. [1958-1969]. 225p. (4ª série Primária).

MARANHÃO, Jarbas. Notas sobre Educação. O Repórter, Uberlândia, p. 2, 2 ago.1956.

MELLO, João Edilson. A Instrução Primária em Uberlândia. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p. 1, 14 dez. 1950.

MINAS GERAIS. 26ª Delegacia Regional de Ensino. Projeto Logos II. Uberlândia. [1981].

MINAS GERAIS. Escolas Estaduais de Uberlândia e demais municípios. Uberlândia, [19--].

MONTANA, Silvino Matias. Cadernos de Provas Finais do 3º Ano primário da Escola Municipal de Marimbondo. Uberlândia, 1958. Acervo Particular

MUNICÍPIO precisa de professoras. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 25 jul.1974.

MUNICÍPIO precisa de professora. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 25 ago.1975.

O DIA do professor, O Repórter, Uberlândia, p. 4, 15 out. 1952.

O REPÓRTER. Uberlândia, 1950-1963.

PAÍS agrícola ou Industrial? Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 1 jan.1950.

PAIS falam de ‘Guerra Fria’ dos professores da cidade, Correio de Uberlândia, Uberlândia, 7 de mai.1980.

PROVAM os pais e os alunos que desejam a permanecia da escola rural, Correio de Uberlândia, Uberlândia, 12 jul.1952.

PROMESSAS esquecidas feitas às crianças e às professores primárias, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 27 set.1954.

PROFESSORES municipais: reunião pedagógica. Correio de Uberlândia, p.5, Uberlândia, 14,15 abr.1968a.

PROFESSORES pedem: Não mandem seus filhos para escola. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 23,24 fev.1968b.

PROFESSORES mostram deficiênciam na educação. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 2 abr.1971.

PROFESSORAS não foram ouvidas. O Correio, Uberlândia, p.5, 01 mai. 1971.

PROFESSORAS vão acionar o estado. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 01 jan.1972.

PROFESSORAS para a zona rural, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 23 mar.1973.

PROFESSORAS concursadas enquadradas no Estatuto do Magistério, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 19 nov.1974.

PROFESSORAS para a zona rural, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 23 jul.1975.

PAIS, falam em “Guerra Fria” dos professores da cidade. Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.1, 7 mai.1980.

QUADRO desolador em Minas. O Repórter, Uberlândia, p.1, 4 jan. 1956.

SANTOS, Theobaldo Miranda. Vamos Estudar?. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora. [1958-1969]. 225p. (4^a série Primária).

SILVA, Antonieta. Censo Escolar. O Correio, Uberlândia, p. 3, 04 e 05 nov. 1964.

SILVA, JANE. [Moradias das professoras rurais na fazendas]. In: UBERLANDIA. Departamento Educação e Cultura. Relatório. Organizado por Maria José Almeida. Uberlândia, 1972. Não paginado.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Atas da Câmara Municipal.1950-1980.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Ata da Quinta Sessão da Quarta Reunião Ordinária de 1950, 19 dezembro de 1950. Uberlândia, 1950, Livro 38, f. 21.

_____. Prefeitura. Ata da Vigéssima Sessão da Quinta Reunião Ordinária de 1951, 29 novembro de 1951. Uberlândia, 1951a, Livro 40 f. 58v.

_____. Prefeitura. Ata da Nona Sessão da Terceira Reunião Ordinária de 1952, 13 agosto de 1952. Uberlândia, 1952a, Livro 42 f. 6v-7v.

_____. Prefeitura. Ata Sétima Sessão da Segunda Reunião Ordinária de 1956, realizada 14 de maio de 1956. Uberlândia, 1956a, Livro 49, f.73v-75.

_____. Prefeitura. Ata Sétima Sessão da Segunda Reunião Ordinária de 1956, realizada 18 de Outubro de 1956. Uberlândia, 1956b, Livro 49, f.71-73.

_____. Prefeitura. Ata da Nona Sessão da Quarta Reunião Ordinária de 1956, 30 Outubro de 1956. Uberlândia, 1956c, Livro 50, f. 79-80v.

_____. Prefeitura. Ata Décima Sessão da Quarta Reunião Ordinária de 1956, realizada 21 de novembro de 1956. Uberlândia, 1956d, Livro 50, f.96,96v.

_____. Prefeitura. Ata Vigésima Sessão da Quarta Reunião Ordinária de 1956, realizada 21 de novembro de 1956. Uberlândia, 1956e, Livro 51, f.1.

_____. Prefeitura. Ata da Vigésima Terceira Sessão da Quarta Reunião Ordinária de 1957, realizada no dia 22 de Novembro de 1957. Uberlândia, 1957. Livro 52, f. 80-80v.

_____. Prefeitura. Ata da Décima Terceira Sessão da Terceira Reunião Ordinária de 1959, realizada no dia 28 de Agosto de 1959. Uberlândia, 1959. Livro 55, f. 64v.

_____. Prefeitura. Ata da Vigésima Terceira Sessão da Primeira Reunião Ordinária de 1963, realizada no dia 05 de Fevereiro de 1963. Uberlândia, 1963. Livro 60, f. 67-67v.

_____. Prefeitura. Atas de Reuniões da Inspetoria, realizada no dia 16 de Junho de 1967. Uberlândia, 1967. Livro 145, f.2-4.

_____. Prefeitura. Ata da Décima Terceira Sessão da Reunião Ordinária de 1971, realizada no dia 05 de Julho de 1971. Uberlândia, 1971a. Livro 78, Não paginado.

_____. Prefeitura. Ata da Oitava Sessão da Décima Reunião Ordinária de 1975, realizada no dia 12 de Dezembro de 1975. Uberlândia, 1975. Livro 90, f.82-85.

_____. Prefeitura. Ata da Nona Sessão da Terceira Reunião Ordinária de 1977, realizada no dia 30 de Abril de 1977. Uberlândia, 1977a. Livro 90, f.82-85.

_____. Prefeitura. Ata da Nona Sessão da Terceira Reunião Ordinária de 1977, realizada no dia 30 de Abril de 1977. Uberlândia, 1977b. Livro 95, f.194-195.

_____. Prefeitura. Ata da Nona Sessão da Sexta Reunião Ordinária de 1978, realizada no dia 28 de Agosto de 1978. Uberlândia, 1978a. Livro 104, f. 66-67v.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Ata da Sessão Solene de entrega de Título de Cidadã Uberlandense a Prof. Carlota de Andrade Marques em 1978, 11 Dezembro de 1978. Uberlândia, 1978b, Livro 107, f. 43v-45.

_____. Prefeitura. Ata da Quarta Sessão do Primeiro Período da Sessão Legislativa de 1979/1980, realizada no dia 02 de Fevereiro de 1979. Uberlândia, 1979. Livro 108, f. 20-23v.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Atas de reuniões escolares. Uberlândia, 1950-1966.

_____. Prefeitura. Atas de reuniões escolares. Uberlândia, 1951b, f.5-6.

_____. Prefeitura. Ata de Reuniões Escolares. Escola Municipal Conceição de Lima, realizada no dia 6 de Julho de 1951. Uberlândia, 1951c. Livro 20, f.1.

_____. Prefeitura. Ata de Reuniões Escolares. Escola Municipal Olhos d' Agua, realizada no dia 15 de Outubro de 1952. Uberlândia, 1952b. Livro 14, f.6.

_____. Prefeitura. Ata de Reuniões Escolares. Escola Conceição de Lima, realizada no dia 25 de maio de 1956. Uberlândia, 1956f. Livro 20, f.5v.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Departamento Educação e Cultura. Relatório. Organizado por Maria José Almeida. Uberlândia, 1972a.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Educação pública: documentação diversa do serviço de educação e saúde. Uberlândia, 1951d.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Folha de Promoção das Escolas. Uberlândia, 1969.

_____. Plano Municipal de Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus: infra-estrutura e ensino de 1º grau. Uberlândia, 1972b. v. 2.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Projeto Logos II. Uberlândia, [1981].

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Registros de Frequência. Uberlândia, 1950-1973.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Registro de Frequência Escola Municipal Rural Aprazível. Uberlândia, 1971b, p.12.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Registro de Frequência Escola Municipal Rural Aprazível. Uberlândia, 1971c, p.13.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Registros de Salários. Uberlândia, [entre 1960-1979].

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Requisição de Materiais. Uberlândia, 1971-1972.

VALORIZAÇÃO do homem do campo. O Repórter, Uberlândia, p. 2, 1 fev. 1956.

UMA professora para a zona rural, Correio de Uberlândia, Uberlândia, p.7, 27 set.1973.

FONTES ORAIS

A.M.D.L. [Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 15 outubro 2016. Depoimento concedido a Danielle Angélica de Assis.

E.F.S.M.. Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 01 setembro 2016. Depoimento concedido a Danielle Angélica de Assis.

E.P.S.. Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 15 setembro 2016. Depoimento concedido a Danielle Angélica de Assis.

M.A.R.C.. Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 17 janeiro 2017. Depoimento concedido a Danielle Angélica de Assis.

N.F.B.. Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 30 agosto 2016. Depoimento concedido a Danielle Angélica de Assis.

T.F.B.. Entrevista Professora Rural]. Uberlândia, 01 setembro 2016. Depoimento gravado concedido a Danielle Angélica de Assis.