

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**ANDRELLE LUANE BENTES DA SILVA**

**“TODOS ESTUDARAM NELA E APRENDERAM MUITAS COISAS (...):  
HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PROF<sup>a</sup>. VICÊNCIA MALCHER.  
(AGROVILA DE CRUZADOR, MARAPANIM -Pa, 1974 - 2004).**

UBERLÂNDIA  
2021

ANDRELLE LUANE BENTES DA SILVA

“TODOS ESTUDARAM NELA E APRENDERAM MUITAS COISAS (...)”: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PROF<sup>a</sup>. VICÊNCIA MALCHER. (AGROVILA DE CRUZADOR, MARAPANIM -Pa, 1974 - 2004).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia com o objetivo de aprovação no componente curricular TCC II.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Lannes Bernardes.

UBERLÂNDIA

2021

Dedico à minha mãe, educadora do campo, que sempre foi meu exemplo e inspiração de vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e que por sua infinita bondade presenteou minha existência com pessoas sensacionais. Por ter iluminado meus caminhos nessa trajetória tão surpreendente que é a vida.

À minha mãe, Aldanilze Malcher Bentes, pelo amor, carinho e confiança em mim. Sempre acreditando e me apoiando em minhas escolhas e decisões. À minha irmã, Ândria, por ter acreditado em mim quando eu não acreditava e me fazer enxergar a beleza do caminhar quando ele parecia escuro e tortuoso demais, sempre me dando forças para seguir. Aos meus irmãos Andella, Andrey, Andrize e Antonio, pelo apoio e conforto nessa trajetória, e pelo amor e carinho nessa vida.

À professora Sandra Cristina Fagundes de Lima, docente aposentada da UFU, que iniciou essa pesquisa comigo na Iniciação Científica, por sua partilha de conhecimentos, pelos risos e choros, pela felicidade de cada encontro e pela confiança em mim, serei sempre grata.

À minha orientadora Elizabeth Lannes por ter aceitado o convite de continuar esse trabalho após a aposentadoria da professora Sandra.

Aos ex-alunos e professores da Escola Vicência Malcher, cujas narrativas foram essenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa, sem vocês ela perderia um pouco de sua razão de ser. Sou grata pela atenção de cada encontro e pelas narrativas que tanto me fascinaram.

**RELAÇÃO DE IMAGENS**

Imagem I - Localização do município de Marapanim, Pará.....	25
Imagem II - Placa de Inauguração da Escola Profª Vicência Malcher.....	28
Imagem III - Escola Profª. Vicência Malcher.....	34

**RELAÇÃO DE QUADROS**

Quadro I - Professoras da E. M. E.F. Prof <sup>ª</sup> . Vicência Malcher entrevistadas .....	22
Quadro II - Ex-alunos da E. M. E. F. Prof <sup>ª</sup> . Vicência Malcher entrevistados.....	23
Quadro III - Ex-alunos da E. M. E. F. Prof <sup>ª</sup> . Vicência Malcher entrevistados.....	37
Quadro IV - Número de matriculados na Escola Prof <sup>ª</sup> . Vicência Malcher.....	38
Quadro V - Número de desistentes referente aos anos de 1990 a 2003.....	40
Quadro VI - Ingresso, recrutamento e formação das professoras entrevistadas.....	43

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
I - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	15
1.1 Metodologia da pesquisa em história das instituições escolares.....	15
1.2 Categorias de análise: cultura escolar, cultura empírica, representações e práticas.....	17
1.3 As fontes de pesquisa.....	19
II - ESCOLA VICÊNCIA MALCHER: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO.....	25
2.1 O lugar e a trajetória da escola.....	25
2.2 Espaço e Tempo: arquitetura, série e turnos.....	30
2.3 Os sujeitos: alunos e professores.....	36
III - REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA VICÊNCIA MALCHER CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS E ALUNOS.....	44
3.1 Representações da escola para os professores.....	44
3.2 Representações da escola para os alunos.....	48
3.3 Representações da escola para a comunidade (segundo alunos e professoras).....	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	54
REFERÊNCIAS.....	57
FONTES.....	60

## RESUMO

O tema desta pesquisa consistiu em apreender um dos aspectos da história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher, localizada no meio rural de Marapanim/PA, no período de 1974 a 2004. Para tanto, a questão proposta incidiu sobre a busca pelas representações construídas por alunos e professores a respeito dessa instituição de ensino. O objetivo geral foi perscrutar os significados que esses sujeitos atribuíram à referida escola em suas vidas, sendo que os objetivos específicos consistiram em compreender: a) os horários de funcionamento, séries ofertadas e total de alunos; b) as características dos professores no que concerniu à idade, formação e meios de ingresso na docência; c) origem social e idade dos alunos. Para atingir tais objetivos foram utilizadas como fonte: história oral (entrevistas com quatro ex-alunos e quatro professoras) e documentos escolares impressos. As categorias prévias de análise foram as seguintes: cultura escolar (espaço e tempo), cultura empírica, representações e práticas. Os resultados aos quais chegamos permitiram vislumbrar o importante papel atribuído a essa escola por seus ex-alunos e professoras. Para essas a escola representou um lugar de oportunidades e realizações e para aqueles ela se constituiu em um espaço formador e de sociabilidades.

Palavras chave: História da Escola Rural, Representações, Alunos e Professores.

## ABSTRACT

The theme of this research consisted in learning one of the aspects of the story of the “Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher”, located in the municipality of Marapanim in the state of Pará, during the period of 1974 to 2004. Therefore, the proposed question focused on the search for the representations constructed by students and teachers about this educational institution. The general objective was to comprehend what meanings these subjects attribute to the school in their lives and the specific objectives were: understand the operation of the school as it pertains to operating hours, grades offered and total amount of students; learn the characteristics of the teachers, such as: age and how they obtained jobs at the school and education degree; learn the social origins and age of the students. To achieve these goals, were used as a source: oral history (interviews with four former students and four teachers) and printed school documents. The previous categories of analysis were as follows: school culture (space and time), empirical culture, representations and practices. The results we arrived at allowed us to glimpse the important role attributed to this school by his former students and teachers. For these, the school represented a place of opportunities and achievements, and for those it was a formative and sociability space.

Keywords: Rural School History, Representations, Students and Teachers



## INTRODUÇÃO

Estudar sobre a historiografia das instituições escolares, em especial as rurais, é para mim muito importante, visto que nasci e cresci em uma comunidade rural. Frequentei durante a infância uma escola tão parecida quanto às que pude observar durante o estudo teórico do tema, a “escolinha rural” cheia de carências, mas que exercia um papel social essencial para a comunidade. Pouco antes de iniciar minha formação acadêmica conheci o movimento de educação do campo e por ele criei grande interesse de pesquisa por ser algo tão presente em minha vida e por me entender hoje como uma mulher do campo, por lá ter nascido e constituído minhas raízes, ter me tornado quem sou.

Enquanto pesquisadora acho importante explicitar a relação com o tema e objeto de estudo. Assim, voltar meu olhar para a história de instituições escolares e para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Vicência Malcher, objeto de investigação deste estudo, é uma forma de não me desprender de minhas raízes, mas também de colaborar com as investigações acerca das instituições escolares rurais, tema que, conforme extensa investigação realizada em doze estados brasileiros, cujos resultados foram publicados em Chaloba; Celeste Filho; Mesquita (2020), por muito tempo esteve marginalizado e deixado de lado nas pesquisas acadêmicas.

Para Galvão e Lopes (2010), a história permite olhar algo distante no tempo e no espaço e perceber suas mudanças, transformações e permanências, haja vista que muitos aspectos da realidade demoram a mudar. Assim, ao se estudar a historiografia das instituições escolares do meio rural é possível perceber algumas mudanças, mas, principalmente, depara-se com a permanência de um cenário de carências e degradação material e pedagógica das escolas, sobretudo ao longo do século XX, em que essas escolas não condiziam com o ideal de desenvolvimento esperado por aqueles que geriam a instrução pública do país e ficavam à margem das políticas públicas voltadas para a instrução primária.

Tal precariedade pode ser constada, dentre outros estudos, pelo trabalho de Barros e Lima (2013). Ao analisarem a ausência de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da instrução primária do meio rural em Minas Gerais, durante os séculos XIX e XX, os autores afirmam que, com o ideal de desenvolvimento do período republicano, tais políticas voltavam-se prioritariamente para as instituições urbanas devido ao estereótipo de atraso identificado nas escolas rurais. Os autores também comentam sobre o impacto da

marginalização das escolas rurais no trabalho dos professores e demais agentes do ensino, uma vez que os governantes se eximiam de suas responsabilidades ao excluïrem de suas agendas públicas a manutenção dos recursos básicos para o funcionamento de tais escolas. Ainda no que se refere ao processo de escolarização do meio rural, Gonçalves e Lima (2012), ao pesquisarem a história do ensino rural no município de Uberlândia-MG durante o período de 1950 a 1979, chamam a atenção para a degradação das estruturas físicas dessas escolas e os inúmeros desafios enfrentados por seus mestres e alunos devido à quase inexistência de recursos materiais voltados para essa população.

Almeida (2007) ao tratar do Rio Grande do Sul e Ávila (2013) ao pesquisar Santa Catarina e São Paulo constataram problemas similares que subjaziam às escolas instaladas em meio rural, fossem aqueles relacionados à falta de recursos para prover as instituições com espaço físico e mobiliário adequados e transporte para os estudantes e docentes, fossem aqueles relativos à insuficiente formação dos professores. O estudo de Coelho (2008) sobre a escola primária no Pará (1920-1940) também apresenta esse quadro desolador da educação, assim como evidencia o contraste entre a educação oferecida à população que residia na cidade e aquela ofertada aos residentes no meio rural. Nesse sentido, conclui-se que esse descaso com a escolarização das pessoas do meio rural era algo comum em tantos outros estados e municípios de norte a sul e de leste a oeste do país. Essas pesquisas evidenciam a relativa marginalização da escola rural e os consequentes problemas que afetaram e obstaculizaram o funcionamento das instituições rurais de ensino.

É, portanto, nesse contexto que buscaremos a história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher, instalada no Município de Marapanim, localizado no nordeste do Estado do Pará, mais precisamente em seu meio rural, na comunidade de Cruzador<sup>1</sup>. A história dessa escola inicia-se na década de 1930, quando de sua fundação. Nomeada inicialmente de Escola Auxiliar Mista em São João do Pará-Maú, mais tarde, na década de 1940, passou a se chamar Escola Isolada Mista de Cruzador, tendo o Estado do Pará como entidade mantenedora. Sendo novamente renomeada (em ano não localizado) como Escola Isolada Mista Prof.<sup>a</sup> Lina Velasco em homenagem à professora que prestou serviços à referida escola por cinco anos. Tal nomeação foi substituída em dezembro de 1974, ano de sua outra reinauguração, por Escola Pública Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher, homenagem póstuma a outra

---

<sup>1</sup> Pesquisa iniciada no PIVIC-UFU (Nº 688/2019, dez. de 2019 a jul. de 2020), sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Cristina Fagundes de Lima. Posteriormente a pesquisa foi ampliada e desenvolvida no PIBIC-CNPq/UFU (Nº 04/2020, set. de 2020 a ago. de 2021) sob a orientação, até o dia 31 de março de 2021, da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Cristina Fagundes de Lima. A partir de 01 de abr. 2021, em virtude da aposentadoria dessa professora, a orientação foi assumida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Lannes Bernardes (FACED / UFU).

professora, Vicência Malcher, que lecionou na comunidade por 27 anos, de 1947 a 1974, quando faleceu. Por fim, a escola foi reinaugurada em 2004, mas manteve a última denominação.

No âmbito dessas diversas transformações pelas quais a instituição passou, o nosso recorte cronológico foi estabelecido no período que compreende os anos de 1974 a 2004 em virtude de ter sido nesse período que a escola experimentou grandes mudanças em sua configuração espacial e administrativa. Em 1974 foi construído e inaugurado seu primeiro prédio escolar, composto de uma única sala de aula para ofertar de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Até então a escola funcionava em espaços improvisados nas residências de moradores locais. Com o crescimento da população residente na comunidade e o conseqüente aumento de alunos fez-se necessária a reforma do prédio escolar, com uma maior oferta de classes para atender a nova demanda por vagas. Como decorrência, em julho de 2004 a escola foi reinaugurada e passou a contar com três salas de aula e oferta de séries do pré-escolar ao Ensino Fundamental I, configuração que mantém até os dias atuais.

Portanto, considerando esse cenário de diversas transformações ocorridas na escola, essa pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: quais foram as representações da Escola Vicência Malcher<sup>2</sup> construídas pelos alunos que a frequentaram e por suas professoras<sup>3</sup>? Ao partir dessa indagação, formulamos a seguinte hipótese: Tanto para as ex-professoras quanto para o(a)s ex-aluno(a)s, a Escola Vicência Malcher foi significativa, pois possibilitou aos primeiros exercerem uma profissão e também alfabetizar as crianças oriundas de um meio sem muitos recursos materiais e escolares; para o(a)s aluno(a)s a referida escola se constituía no espaço de aprendizagem, de sociabilidades e de descobertas.

O nosso objetivo geral será apreender os significados que esses sujeitos atribuem à referida escola. Os objetivos específicos são: 1) Compreender o funcionamento da escola no que se refere aos horários, séries ofertadas e total de alunos; 2) Apreender as características dos professores, tais como: idade em que começaram a atuar na escola, formação inicial e continuada e meios de ingresso; 3) Conhecer o perfil dos alunos que frequentaram a escola no que concerne à sua origem social e idade.

De acordo com Vieira, Peixoto e Khoury (2007), a escolha da pesquisa em história oferece ao pesquisador um vasto campo de investigação no qual lhe cabe escolher o tema a explorar e o método que pretende seguir, bem como construir as categorias de apoio durante a

---

<sup>2</sup> Nomenclatura abreviada conforme a empregam as pessoas da comunidade.

<sup>3</sup> Todas as professoras entrevistadas nessa pesquisa são do sexo feminino.

investigação. A delimitação das categorias de análise, o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses (que podem ser confirmadas ou não durante a pesquisa), possibilitam ao pesquisador traçar um caminho que facilita a reconstrução de seu objeto de pesquisa. Nesse sentido, delimitamos a pesquisa no âmbito da história das instituições escolares e aí circunscrevemos o objeto de estudo nos domínios da história da escola rural. Ainda estabelecemos as seguintes categorias prévias: cultura escolar (espaço e tempo), cultura empírica, representações e práticas.

A apreensão dessas categorias e o alcance dos objetivos propostos somente serão possíveis por meio do diálogo com as fontes históricas que possibilitam a compreensão do objeto histórico estudado. As fontes, segundo Saviani (2004, p. 29), "estão na origem, constituem o ponto de partida" da análise, a partir das questões levantadas pelos historiadores, contudo elas não trazem respostas em si, sendo necessário fazer os questionamentos para buscar respostas às questões formuladas por nós mesmos. Boschi (2007, p. 32) diz que:

A construção do saber histórico tem como matéria-prima a fonte, conceitos dos mais abrangentes e elásticos. Fonte histórica é tudo aquilo que pode oferecer informações sobre o passado: documentos escritos, cartas, testemunhas objetos do cotidiano, instituições, fósseis, imagens, músicas, mapas, edifícios, jornais, obras de arte e qualquer outro tipo de material que aos olhos dos historiadores carreguem vestígios de épocas e acontecimentos.

Para se ampliar a compreensão do passado e traçar o perfil dos alunos e professores que frequentaram a escola será utilizada uma documentação diversificada que, além da pesquisa oral realizada com quatro professoras e com quatro ex-alunos da escola, contará com documentos impressos que se encontram disponíveis nos arquivos da Escola Vicência Malcher, tais como: diários de classe, livros de matrícula, mapas estatísticos de rendimento escolar, relação de professores em exercício, mapa de frequência pessoal docente/apoio, carta de solicitação e requerimentos, cadernos de planejamento do professor e relatórios. Tais documentos também foram importantes para conhecer as normas que regulamentavam o funcionamento da escola e as práticas dos alunos e dos professores em sala de aula. Ou seja, serão fundamentais para conhecer a cultura escolar conforme propõe Julia (2001). O diálogo com as fontes que serviram de apoio ao desenvolvimento da pesquisa trouxe como eixo central a figura dos alunos e professoras que frequentaram a Escola Vicência Malcher, pois, segundo apontou Marc Bloch (2001), a história, tal qual o monstro da lenda, precisa farejar a carne humana. Ao buscar esses sujeitos emergiram outras categorias, tais como: o espaço e o cotidiano escolares.

Diante do exposto até aqui, o interesse primeiro em escrever sobre a História da Escola Vicência Malcher consiste no fato de sentir eternizada em mim aquela criança encantada com suas primeiras descobertas ao iniciar a vida escolar nesta instituição no ano de 2004 e nela ter permanecido até 2006, ter conhecido ali a minha primeira professora e os primeiros colegas de classe que marcaram o início de um ciclo que atribuo um grande sentido, visto que colaborou para que eu me tornasse quem sou e para o alcance de espaços de realizações e crescimento pessoal. Além desse aspecto, há o prazer de ter crescido em contato com o prédio escolar no qual minha mãe, Aldanilze Malcher Bentes, leciona há 27 anos, ter acompanhando seu trabalho e comprometimento com a escola e com os sujeitos que fazem parte da história dessa instituição (seus colegas de trabalho e alunos).

No percurso do estudo teórico ficou evidente que do ponto de vista social e acadêmico, essa pesquisa se justifica em virtude do número ainda insuficiente de pesquisas sobre a história da configuração material e pedagógica das escolas do meio rural, já que por décadas foram vistas como sinônimo de atraso e postas à margem das políticas públicas e também dos temas pesquisados na academia (BARROS; LIMA, 2013; CHALOPA; CELESTE FILHO; MESQUITA, 2020). Acreditamos que para superar esse relativo silêncio é relevante voltar o olhar à realidade das escolas rurais para entender e assim agir de maneira a buscar uma transformação desse cenário. Nesse sentido o estudo da história das escolas rurais e dos sujeitos que dela fizeram parte nos possibilita conhecer o seu funcionamento, bem como apreender os seus problemas e as práticas aí desenvolvidas.

O mesmo silêncio verifica-se em relação à história da educação rural em Marapanim. Ao propor uma pesquisa sobre a referida Escola realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CAPES, 2020), na Biblioteca Digital de Trabalho Acadêmico da Universidade Federal Rural da Amazônia (AMAZONIA, 2020) e no Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará (PARÁ, 2020) e nos deparamos com a escassez de escritos referentes à história do município, bem como sobre a temática da história de instituições escolares, além de não termos localizado nenhuma pesquisa referente à história das escolas rurais do Município de Marapanim e, portanto, nenhum estudo específico sobre a Escola Vicência Malcher.

Em virtude, pois, dessa carência de pesquisas, estudar a história da Escola Vicência Malcher, localizada na comunidade de Cruzador no Município de Marapanim – Pa, é importante para se entender a sua organização escolar e as práticas desenvolvidas por alunos e professores que a frequentaram. Além de permitir aos sujeitos que por lá passaram, seja como aluno ou professor(a), conhecer um pouco da história da escola que os acolheu em algum

momento da vida e que está presente em sua memória individual e coletiva (MEIHY, 2002), constituindo sua identidade enquanto um sujeito que vivenciou e também ajudou a construir a realidade de uma escola rural com todos os seus êxitos e impasses.

Por fim, entender aspectos da história da Escola Vicência Malcher, uma escola rural localizada em Cruzador, no Município de Marapanim, no Estado do Pará, é importante visto que, conforme Almeida (2016), compreender o que acontecia e acontece em âmbito local/regional é essencial para que se possa compreender e escrever com maior pluralidade o que sucedeu e prevalece em âmbito nacional. Além de contribuir para a consolidação de uma historiografia educacional paraense, tarefa dada como necessária por essa mesma autora.

Dessa forma, o primeiro capítulo, ASPECTOS METODOLÓGICOS, apresenta os seguintes tópicos: *1.1 Metodologia da pesquisa em história das instituições escolares*, no qual é analisado o contexto de surgimento das pesquisas em instituições escolares a luz da Nova História Cultural e questões metodológicas referentes à pesquisa em instituições de educação escolar, também o desenvolvimento de pesquisas no campo de instituições rurais no Brasil. No tópico *1.2 Categorias de análise: Cultura escolar, cultura empírica, representações e práticas*, tais categorias são conceituadas e explicitadas; *1.3 As fontes de pesquisa*, aborda a importância do emprego da documentação em pesquisas em instituições escolares, discorre sobre a análise dos documentos e discute, especificamente, o seu uso nesta pesquisa.

O segundo capítulo, ESCOLA VICÊNCIA MALCHER: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO, contém os seguintes tópicos: *2.1 O lugar e a trajetória da escola*, apresenta uma síntese do histórico do município em que se situa a comunidade de Cruzador - *locus* de instalação da instituição -, e também a trajetória da escola no que se concerne a sua inauguração e reforma; o *2.2 Espaço e Tempo: arquitetura, séries e turnos*, contempla a configuração espacial e material da escola e as questões relativas ao seu funcionamento; o tópico *2.3 Os sujeitos: alunos e professores*, busca compreender os aspectos relacionados ao transporte dos alunos, da questão da evasão escolar, o ingresso de professores leigos em escolas rurais e o trabalho nessas escolas.

O terceiro capítulo, REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA VICÊNCIA MALCHER CONSTRUÍDA POR ALUNOS E PROFESSORES, traz como tópicos: *3.1 Representação da escola para professores* que trata da questão relativa aos significados e representações que as professoras que por lá traçaram suas trajetórias de magistério atribuem à escola em suas vidas; o tópico *3.2 Representação da escola para os alunos*, trata das relações estabelecidas entre os alunos e seus professores e colegas, suas considerações acerca do ensino ofertado na escola e as representações que os alunos constroem da importância da escola em suas vidas; o tópico

3.3 *Representações da escola para a comunidade (segundo alunos e professores)*, aborda a importância atribuída à escola conforme seus ex-alunos e professores.

## CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS

### 1.1 Metodologia da pesquisa em história das instituições escolares

Tendo em vista as questões que esta pesquisa se propõe a analisar referente à Escola Profª. Vicência Malcher, localizada em meio rural no Estado do Pará, foi desenvolvida uma intensa pesquisa bibliográfica para a compreensão teórica da área na qual o tema da história de instituições escolares se insere, sobretudo das instituições escolares rurais, para tanto foram analisados trabalhos como de Almeida (2010); Assis e Lima (2019); Barros e Lima (2013); Gonçalves (2015); Manke (2003) entre outros, e a coleta de dados que possibilitassem a apreensão de tais aspectos. Consultamos o acervo da escola Profª. Vicência Malcher em busca de documentos que auxiliassem a traçar os caminhos que levassem à apreensão do objetivo geral e dos objetivos específicos da pesquisa, também foram recrutadas quatro professoras que atuaram/atuam na escola e quatro ex-alunos que lá concluíram o ensino primário. As pesquisas ao acervo e o recrutamento e realização das entrevistas foram realizadas no decorrer do mês de fevereiro de 2021 respeitando as medidas sanitárias que o atual momento impõe. Durante o mês de março do mesmo ano as entrevistas<sup>4</sup> foram transcritas para análise.

A escolha do objeto de pesquisa em história de instituições escolares é, conforme Nosella e Buffa (2013), a primeira preocupação do pesquisador, sendo imprescindível que este tenha pelo objeto uma relação de profunda empatia. Assim, uma das razões para definir a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª. Vicência Malcher como objeto dessa pesquisa foi, como antecipado na introdução, o desejo de compreender a história da escola em que estudei durante o período de dois anos, 2004 a 2006, e que marcou o início de minha trajetória escolar. Além desse aspecto, ao estudar a metodologia da pesquisa em história das instituições escolares e, em especial, a temática da história das instituições rurais na qual a referida escola se insere, constatei ser notável a relevância de buscar a história dessa escola que faz parte de um tema que, conforme já assinalamos, por muito tempo foi marginalizado e deixado de lado nas pesquisas acadêmicas.

A insuficiência de pesquisas acadêmicas sobre a história das escolas rurais e sua configuração material e pedagógica é observada por Barros e Lima (2013) que salientam o fato de essas escolas terem sido por décadas vistas como sinônimos de atraso e postas à

---

<sup>4</sup> Refiro-me à pandemia de COVID19 provocada pelo novo Coronavírus que desde o seu início em março de 2020 já extinguiu 589 mil vidas no Brasil e 4.547.782 no mundo. (CORONAVÍRUS, 2021).



margem das políticas públicas e também dos temas pesquisados na academia. Acredito que este silenciamento repercute de forma negativa para a historiografia educacional brasileira, visto que, conforme apontado por Gonçalves e Lima (2012), até final dos anos de 1950 as instituições escolares rurais foram responsáveis pela alfabetização de grande parte da população, uma vez que mais de 60% dos brasileiros trabalhavam e residiam no meio rural. Essa secundarização da temática da educação rural na História da Educação também é um dos aspectos analisados por Costa (2019) que, ao realizar um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes sobre o ensino rural, observou que de 65.606 trabalhos publicados nas diferentes modalidades, somente 1,47% do total, ou seja, 444 tratavam da temática da educação rural.

Com o intuito de contribuir para a compreensão da escola rural, esta pesquisa se inscreve nos domínios dos estudos referentes às instituições escolares à luz da Nova História oriunda do movimento conhecido como Escola dos *Annales* que se desenvolveu na França a partir da publicação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* no ano de 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre. Nas duas primeiras fases, que se estendem até 1969, esse movimento busca a superação dos limites da historiografia tradicional de viés positivista, dominante na época, e a construção racional de uma história totalizante. A partir dos anos 70 se desenvolve a autodenominada Nova História que trouxe uma forma de fazer história em contestação a então chamada “história tradicional” (BURKE, 1991). A Nova História estendeu o campo de investigação dos historiadores em direção a caminhos ainda não percorridos, tais como para os acontecimentos do cotidiano e da vida de pessoas que eram consideradas insignificantes e, com isso, trouxe-lhes para o palco das análises históricas. Será, pois, com o aporte da Nova História que serão abordadas as categorias de análise: cultura escolar (espaço e tempo), cultura empírica, práticas e representações.

Fundamentando-se nos pressupostos da Nova História, a história das instituições escolares possibilita apreender as transformações e permanências ocorridas no interior de uma determinada escola; permite conhecer a organização e o espaço da instituição, a identidade dos sujeitos que a frequentaram e as práticas escolares por eles desenvolvidas. Saviani (2005) aponta que a compreensão e o registro das práticas desenvolvidas nas instituições escolares são importantes, pois, em definição, as instituições são um sistema de práticas e o estudo dessas leva a uma série de questões que precisam ser enfrentadas.

## 1.2 Categorias de análise: cultura escolar, cultura empírica, representações e práticas.

A partir, então, dos fundamentos da História Cultural foram estabelecidas as seguintes categorias prévias de análise: cultura escolar (espaço e tempo), cultura empírica, representações e práticas. Apreender a cultura escolar, suas especificidades e formas de manifestação e, sobretudo, a análise das representações e das práticas permite a compreensão mais ampliada da história da escola e de seus sujeitos. Nesse sentido, conhecer as normas que regulamentavam o funcionamento da escola e perscrutar as práticas dos alunos e dos professores em sala de aula é imprescindível para a compreensão da chamada cultura escolar, aqui entendida

[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2001, p. 10).

Viñao Frago (1995) ao discorrer sobre a cultura escolar a caracteriza como um conjunto de aspectos institucionalizados, sendo composta por inúmeros elementos, que incluem: práticas, condutas, hábitos e ritos, objetos materiais, uso e distribuição do espaço, simbologia, modos de pensar, significados e ideias compartilhadas. Entre todos esses elementos que constituem a cultura escolar, o autor fala do espaço e do tempo como instâncias não neutras, sendo o espaço uma construção social, um traço da condição e da relação daqueles que o habitam. “El espacio dice y comunica; por tanto, educa.” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). Esse autor caracteriza o tempo escolar como diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais.

Viñao Frago (2000) diz que a distribuição e uso do espaço guarda uma relação com os objetivos perseguidos nas instituições de ensino, pois a existência ou não de espaços específicos para o ensino refletem as concepções que se tem sobre as escolas. As destinações de espaços próprios para o exercício de determinadas funções ou tarefas no âmbito escolar, como, por exemplo: salas de direção, dos professores e de visitas indicam a importância e a hierarquia que lhes são dadas e as concepções que se tem delas.

Todo el espacio escolar, em suma, nos habla, de modo expreso o simbólico, del tipo de educacion que el se importe. De abí la importancia, para el historiador, de recurrir, em este punto, a las fuentes icnográficas y los testimonios autobiográficos de quienes em él vivieron. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99).

A partir dessa mesma perspectiva, Escolano Benito (2017) abordará a noção de cultura empírica. Ao pesquisar o campo da cultura escolar na Espanha, o autor alerta sobre a tentativa de silenciamento da cultura pragmática da escola, que também diz respeito à cultura empírica do ensino e as relações estabelecidas no território da educação formal. Segundo esse autor, a historiografia contemporânea constata que essa cultura sobreviveu à exclusão nas pesquisas de instituições escolares e se constitui em um dos “nós” a serem desfeitos para compreender os silêncios e os códigos que então autorregulam o mundo da educação institucionalizada. Sendo assim, nos últimos anos a pesquisa em História da Educação cujo objeto se situa no âmbito das instituições escolares vem rompendo com esses “nós” e olhando para aspectos da configuração escolar antes negligenciados ou simplesmente deixados de lado pela historiografia.

No mesmo sentido apontado por Escolano Benito, Furtado (2011) esclarece que as pesquisas em História da Educação no Brasil anteriores a 1990 privilegiavam as políticas públicas e a evolução das ideias pedagógicas, pouco era tratado sobre as práticas escolares, os alunos e os professores. Ainda segundo Furtado (2011), foi a partir de 1990 que no campo da História da Educação passou a ser observada a materialidade e as finalidades das instituições escolares, considerando aspectos como seu contexto histórico e as circunstâncias específicas de criação e instalação da escola, seus professores, alunos entre outros. Esse conjunto de informações, na maioria das vezes, só pode ser encontrado nas próprias instituições escolares. Decorre daí a relevância e urgência em se preservar os arquivos escolares.

Por fim, no que diz respeito às categorias de representações e práticas, para Chartier (1991) não há prática que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos dão sentido ao mundo que é o deles. Assim, as práticas, em questão as práticas escolares, são imprescindíveis para entender o que acontecia nas escolas do meio rural e também servem para adentrar no mundo dos sujeitos que lecionaram e estudaram nessas escolas e perceber como a cultura empírica era praticada, a relação dos sujeitos com o espaço e a relação dos sujeitos entre si.

Chartier (2002) menciona a importância das representações enquanto categorias para a percepção, apreciação e produção do real. Assim sendo, o estudo das representações dos sujeitos que vivenciaram e ajudaram a construir a história da Escola Vicência Malcher permitirá acessar aspectos da realidade histórica dessa instituição.

Chartier (1991) também ressalta as práticas e as representações como dimensões essenciais para entender a cultura de determinada época. Sendo assim, no âmbito da cultura

escolar elas são relevantes para se compreender como os professores burlavam as carências derivadas da ausência de investimentos públicos e garantiam que tais escolas continuassem em funcionamento. Assim, olhar as escolas a partir das representações dos alunos e professoras que as frequentaram permite uma maior compreensão de como se dava o ensino nesses espaços.

Pesavento (1995), por sua vez, diz que todas as sociedades produzem suas próprias representações, um sistema coletivo pelo qual constroem suas identidades, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros, sendo representações coletivas de uma realidade e não reflexos da mesma, pois a partir do momento que são concebidas passam a fazer parte da realidade histórica. Segundo essa mesma autora, a sociedade constrói sua ordem simbólica que não é o real, mas, sim, as representações dele que, por sua vez, constituem uma forma de realidade histórica. Nesse sentido, é possível compreender que as representações pejorativas atribuídas aos habitantes do meio rural, produzidas e difundidas por aqueles que estavam à frente dos postos de mando e de comando no país (representantes das elites urbanas, principalmente), refletiram no trato reservado às escolas rurais e contribuíram para a construção de uma realidade de carências e degradação que essas escolas sofreram e, que ainda hoje, perpassam o seu funcionamento.

Pesavento (1995) também diz que definir a cultura como um sistema simbólico implica buscar significados. Nesse sentido, é impossível pensar o real sem relacioná-lo a um conjunto de categorias, postulando a articulação texto/contexto como essencial para apreender a historicidade de um evento dado.

Se a realidade por vezes nos parece opaca e incompreensível, é preciso buscar indícios, estabelecer relações e procurar significados em dados aparentemente irrelevantes, mas que adquirem sentido em um contexto mais amplo, que é a necessária referência para a interpretação. (PESAVENTO, 1995, p. 18).

No caso da pesquisa em instituições escolares rurais, as narrativas das professoras e alunos que vivenciaram a realidade das escolas instaladas em meio rural trazem indícios de práticas e representações, aspectos que se constituíram em importantes categorias de análise para se entender esse – ainda - insuficientemente conhecido objeto de estudo que faz parte da história educacional do país.

### 1.3 As fontes de pesquisa

Em razão de o objetivo norteador desta pesquisa ser as representações construídas

sobre a Escola Vicência Malcher por alunos e professores que lá lecionaram e estudaram, foi fundamental buscar no interior da própria instituição os documentos que possibilitassem a reconstrução de sua trajetória. Nessas condições, ao ir à busca de fontes para a pesquisa constatei que o caminho seria mais árduo do que o imaginado, pois ao adentrar o local onde se guardam os documentos referentes à escola, uma pequena sala que também funciona como secretaria e depósito, deparei-me com problemas de organização e conservação dos documentos escolares. Dos mais de 40 anos dessa instituição pouca coisa prevalece conservada. O mais triste foi ser informada por uma ex-professora que muitos documentos foram queimados de forma intencional por um ex-coordenador da escola (informação verbal)<sup>5</sup>.

Tal precariedade e negligência com documentos escolares são expostas por Furtado (2011) ao analisar a importância dos arquivos escolares na pesquisa em História da Educação. A autora chama atenção ao fato de que, não obstante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/61 ter passado a exigir das instituições escolares arquivos adequados para a conservação de seus documentos, muitas instituições não o possuem e nem sequer se preocupam em salvaguardar seu acervo. São vários os motivos que dificultam a construção e manutenção de tais espaços, dentre os quais destacam-se: insuficiência de recursos financeiros, falta de espaços físicos e de funcionários especializados para tal serviço e desconhecimento sobre a relevância da documentação para a produção da memória e da história da própria escola.

Tudo isso me fez notar ainda mais a importância social dessa pesquisa para se preservar e registrar os aspectos da história dessa instituição e dos sujeitos que por ela passaram, possibilitando uma maior compreensão do processo de escolarização de um segmento da população brasileira que por muito tempo foi marginalizado pela escassez de investimentos públicos e pela carência de pesquisas acadêmicas. Mas se desejarmos conhecer a história dessas instituições essas dificuldades precisam ser enfrentadas, pois a apreensão das práticas e demais configurações e aspectos referentes às instituições escolares só é possível à historiografia por meio das fontes históricas que, conforme Gonçalves e Lima (2012, p. 3), são “um conjunto de documentos dos quais o historiador pode lançar mão a partir de abordagens específicas, métodos diferentes e técnicas variadas.” Boschi (2007, p. 32), por sua vez, afirma que as fontes são a matéria prima da construção do saber histórico, sendo elas “tudo aquilo que pode oferecer informações sobre o passado.”

---

<sup>5</sup> Informação obtida durante conversa com uma das participantes da pesquisa, aqui chamada professora Rosa.

No desenvolvimento de um trabalho com instituições escolares, um passo importante a se tomar é, conforme Nosella e Buffa (2013), a escolha e o trato das fontes. Nesse sentido, atendendo a novos questionamentos e necessidades dos pesquisadores para a ampliação do universo acerca da historiografia das instituições escolares, têm-se adotado diversas fontes, tais como: fotografias, pesquisa oral, cadernos de anotações dos alunos entre outros, para além de documentos oficiais. Para se ampliar a compreensão do passado e traçar o perfil dos alunos e professores que frequentaram a Escola Vicência Malcher, nessa pesquisa foi utilizada uma documentação diversificada, como, por exemplo: pesquisa bibliográfica, mapas de matrículas, mapas estatísticos de rendimento escolar, relação de professores em exercício, mapa de frequência pessoal docente/apoio, carta de solicitação, requerimentos e a pesquisa oral por meio de entrevistas realizadas com professoras e alunos que frequentaram essa escola, especificamente, foram entrevistados quatro professoras e quatro ex-alunos que, respectivamente, lecionaram e frequentaram a Escola Vicência Malcher durante o período analisado.

Utilizamos a História Oral Temática com o emprego de entrevistas semiestruturadas<sup>6</sup> que versaram sobre a participação dos indivíduos no cotidiano dessa instituição escolar e sobre as representações que construíram a esse respeito. Com isso, assim como nos aponta Freitas (2002), foi possível obter maior quantidade de informações que nos permitiram comparar convergências, divergências e evidências de uma memória coletiva. O emprego da história oral também possibilitou a produção de documentos que serviram de fontes para a análise do objeto de estudo, além de ter permitido analisar as impressões que os alunos e professoras entrevistadas produziram do período que lá estudaram e lecionaram.

A seleção dos participantes da pesquisa foi realizada a partir dos registros encontrados no interior da instituição. A escolha das professoras se deu a partir dos mapas de frequência de pessoal docente e diários de classe e a dos ex-alunos a partir do caderno de registros de alunos concluintes. O trabalho de seleção das oito pessoas entrevistadas foi desenvolvido levando-se em conta os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa e demonstraram capacidade para rememorar o período em que passaram na escola. Além disso, no caso das professoras o critério foi a comprovação de tempo mínimo de dois anos de docência na referida escola no período de 1974 a 2004; no dos ex-aluno(a)s foi critério ter cursado todo o primário na referida Escola entre 1974 a 2004. O processo de seleção foi facilitado por conhecer a comunidade e boa parte das pessoas que lá residem, além de contar com o apoio

---

<sup>6</sup> Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UFU em 01 out. 2020. CAAE: 31354519.8.0000.5152.

de colegas para chegar até aqueles que não conhecia.

Depois de identificadas as pessoas que atendessem aos critérios anteriormente mencionados, partimos para o contato inicial com cada pessoa selecionada para apresentar o projeto, o motivo de sua seleção, explicar a importância de sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e fazer o convite para participação. Após o aceite do convite explicamos sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e marcamos o local e o horário da entrevista, que se embasou na escolha e disponibilidade do entrevistado. Achamos relevante destacar que dos oito participantes da pesquisa sete residem na comunidade de Cruzador, a exceção de uma professora que mora na comunidade vizinha, Vila Silva, distante 3 km de Cruzador.

O processo de realização da entrevista foi um momento singular com cada entrevistado. Alberti (2005) nos ensina que a entrevista é a relação que se estabelece entre entrevistador e entrevistado e que deve estar permeada de respeito pelas diferenças linguísticas, sociais e etárias. Lima e Sales (2014) comentam que o entrevistador deve ter em mente que as memórias dos entrevistados são permeadas de aspectos subjetivos que carregam consigo uma intencionalidade de mostrar como ele viu e viveu determinado fato. Assim sendo, cada entrevistado, professoras e alunos, em suas narrativas trouxe memórias e representações que permitiram uma aproximação do objeto de estudo de uma forma que só os documentos normativos da escola não permitiriam.

Depois de realizadas e transcritas as entrevistas, para atender a exigências do CEP-UFU de preservação da identidade dos participantes, adotamos nomes fictícios para cada um dos sujeitos. As professoras entrevistadas serão aqui referidas como Rosa, Adélia, Clarice e Cecília e os ex-alunos como Luís, Helena, Carlos e Júlio. O primeiro quadro a seguir traz uma síntese do período em que as professoras entrevistadas ingressaram na escola; o segundo quadro trata do ano de ingresso, série, idade e ano de conclusão dos ex-alunos participantes da pesquisa.

Quadro I - Professoras da E. M. E.F. Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher entrevistadas.

<b>PROFESSOR AS RURAIS</b>	<b>INGRESSO</b>	<b>ATUAÇÃO</b>
Rosa	1977	Aposentada
Adélia	1990	Em atuação
Clarice	1995	Em atuação
Cecilia	2002	Em atuação

Fonte: A autora a partir das entrevistas realizadas.

Quadro II - Ex-alunos da E. M. E. F. Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher entrevistados.

<b>ALUNOS</b>	<b>INGRESSO</b>	<b>CONCLUSÃO DO PRIMÁRIO.</b>
Luís	1983	1988
Helena	1984	1988
Carlos	1999	2003
Júlio	2000	2004

Fonte: A autora a partir das entrevistas realizadas.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que penetrou tardiamente no Brasil, entre os anos de 1980 e 1990, e este atraso se relaciona aos desdobramentos do golpe militar de 1964 que coibiu os projetos que gravassem experiências, opiniões ou depoimentos, em consequência disso, enquanto no mundo proliferavam projetos de história oral, nos retraíamos e deixávamos para o futuro tais projetos (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) também aponta que a resistência à história oral no meio acadêmico brasileiro está ligada, entre outros fatores, à influência francesa e aos pressupostos do positivismo sobre os pesquisadores que mantêm vínculo com a tradição historiográfica do século XIX que elegeu como modelo de documento histórico o impresso, ou o escrito em detrimento dos depoimentos obtidos pela história oral, a iconografia e de outras fontes consideradas subsidiárias e de baixo valor. No entanto, com o advento da Nova História Cultural que revolucionou a história no que diz respeito a conceitos, abordagens e métodos, temas como memória e cultura passaram a ser para os historiadores um desafio e motivo de renovação. Apesar das resistências, a história oral vem ganhando espaço, assim como as fontes icnográficas, fundamental nas interpretações do passado. (BURKE, 1991).

Segundo Pinsky (2008), a história oral amplia as possibilidades de interpretação do passado e traz contribuições mais interessantes à pesquisa por, dentre outros fatores, permitir o conhecimento de experiências de vida de diferentes grupos sociais. Além disso, a história oral é interdisciplinar e exerce um importante papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais. Por ser um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista, tem sido empregada nas diversas áreas das ciências humanas, tendo como principal



finalidade criar fontes históricas (FREITAS, 2002). Meihy (2002), por sua vez, vê a história oral fundamentada no direito à participação social, feita por pessoas comuns, seus sentimentos e vivências; tendo a memória, a imaginação e as representações como as bases que sustentam qualquer narrativa sobre o passado e o presente.

Desse modo, a utilização da metodologia da história oral permitiu o conhecimento de aspectos que dificilmente conseguiríamos alcançar somente com a utilização dos documentos escritos, posto que as memórias dos sujeitos entrevistados trazem um enriquecimento quantitativo e qualitativo à pesquisa, permitindo fazer comparações com outras fontes coletadas, uma vez que, conforme Brandão (2007, p. 132), o processo de compreensão do passado não se dá de forma neutra, sem intencionalidade, é um processo que “exige do pesquisador o estabelecimento de um diálogo contínuo com as fontes coletadas”.

De acordo com Pinsky (2008), a história oral pode ainda mostrar que a memória é objeto de contínua negociação e está diretamente ligada à construção da identidade de certos grupos sociais. Assim, uma das vantagens da história oral deriva do fascínio da experiência vivida pelo entrevistado, que torna o passado mais concreto e faz da entrevista um importante veículo do acontecido. Além desses aspectos, a pesquisa oral ampliou as possibilidades de interpretação do passado e trouxe contribuições interessantes à pesquisa, permitindo o conhecimento de experiências de vida das professoras que lecionaram na Escola Vicência Malcher e de um grupo de alunos que lá estudaram.

Bacellar (2008) fala da importância da pesquisa bibliográfica do período analisado para a análise e interpretação das fontes documentais, para se relacionar texto e contexto, estabelecer constantes e identificar mudanças e permanência. Assim, a bibliografia foi imprescindível para a compreensão do contexto histórico do objeto de estudo e para a apreensão dos desafios enfrentados pelas escolas rurais, para a compreensão do desenvolvimento do sistema educativo do país e para a constatação que os desafios enfrentados pela Escola Vicência Malcher não foram um caso isolado, mas sim parte da história de muitas outras escolas rurais do país.

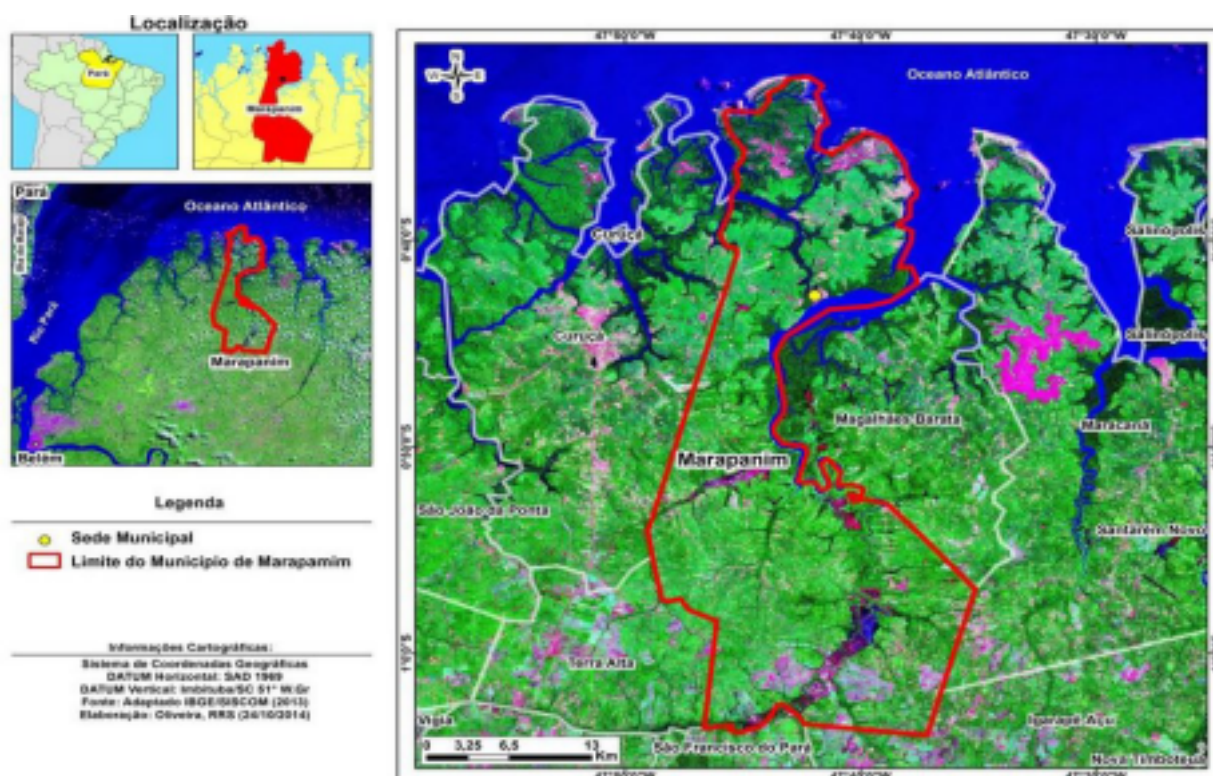
Os documentos impressos encontrados no arquivo da Escola Vicência Malcher, foram de essencial importância para a apreensão da cultura escolar da referida escola e trouxeram importantes contribuições para conhecer melhor a história da escola, permitindo vislumbrar certos aspectos de seu funcionamento, como, por exemplo: séries ofertadas, total de alunos, turnos de funcionamento, quadro de professores, conforme discutiremos nos capítulos a seguir.

## CAPÍTULO II - A ESCOLA VICÊNCIA MALCHER: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO

### 2.1 O lugar e a trajetória da escola

O Município de Marapanim, localizado no nordeste do Estado do Pará, fundado pelo padre secular José Maria do Vale, ganhou foros de Freguesia em 1869, de Vila no ano de 1874 e em 06 de julho de 1895 tornou-se cidade com a sua emancipação político-administrativa do município de Belém (CASTRO, 1998). Conforme dados do último censo demográfico (IBGE, 2010), Marapanim conta com uma área de extensão igual a 795,98 km<sup>2</sup> e uma densidade populacional de 33,42 hab/km<sup>2</sup>. Ainda de acordo com o Censo (IBGE, 2010), possui 26.605 habitantes, sendo que 14.901 dessa população residem na área rural e 11.704 na área urbana, correspondendo a 56% e 44%, respectivamente.

Imagem I – Localização do município de Marapanim, Pará.



Fonte: Localização ([20..]).

Acredita-se que a origem do nome Marapanim advém do dialeto *nheengatu*, que significa borboletinha d'água (*mra* ou *mbara*: mar, água e *panim* ou *paná*: borboletinha). Outra versão que circula é que ao redor da ilha de Marapanim havia milhares de árvores de

madeira de cor avermelhada, denominadas Muirapinima, que podem ter dado origem ao nome. Mas, segundo o jornalista Castro (1998), a versão mais aceita é a que o nome deriva do dialeto *nheengatu*.

É no meio rural desse município que está localizada a comunidade de Cruzador, local onde vivem cerca de 200 famílias que, em sua maioria, tiram seu sustento do trabalho na agricultura, sobretudo do plantio da mandioca para a produção da farinha d'água (SILVA, 2017). Nessa comunidade encontra-se instalada, ao lado da Igreja Católica e em frente a única praça, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher, que atende as crianças da comunidade, desde a Educação infantil até as séries iniciais do fundamental.

Ao se analisar as pesquisas referentes ao processo de escolarização das comunidades rurais brasileiras, o que prevalece é um cenário de carências e abandono por parte dos que ficavam à frente da instrução pública. Tal precariedade pode ser constatada, dentre outros estudos, pelos livros organizados por Chaloba; Celeste Filho; Mesquita (2020) e Lima; Musial (2016) que discutem a insuficiência pedagógica e material das escolas rurais existentes em várias regiões do país, também em Portugal e na Argentina durante o século XX. Nos capítulos dos livros, os autores apontam a prioridade conferida às escolas urbanas, situadas em diversos Estados do Brasil, no que se refere ao acesso às políticas públicas. Essas escolas eram identificadas ao progresso em detrimento das escolas rurais vistas como sinônimos de atraso, pois faltavam-lhes mobília, lousa, livros didáticos e muito mais. Além desses problemas, os professores eram insuficientemente formados, tinham que lecionar com o que tivesse ao seu alcance e em espaços sem as mínimas condições estruturais de funcionamento.

Coelho (2008), ao analisar o quadro educacional das escolas primárias do Estado do Pará nas décadas de 1920 a 1940, constata uma realidade aproximada a esta anteriormente descrita, pois os espaços físicos onde funcionavam as aulas eram precários, sendo a baixa frequência dos alunos queixa frequente dos professores; em muitos municípios juntava-se a isso a ausência de professores normalistas. A autora também comenta o Decreto nº 235, de 26 de março de 1931 que reorganizou a instrução primária no estado e tornou o ensino primário obrigatório para meninos e meninas entre sete e quatorze anos, além de proclamar a defesa de um movimento na educação caracterizado pela competência técnica, eficiência, racionalidade e modernidade. Mesmo com essa reforma, a autora constata que para as escolas isoladas do interior do estado o curso primário estava limitado a quatro anos de duração com um programa mais simplificado e com a preocupação em oferecer rudimentos de profissionalização. (COELHO, 2008).

Em meio a esse cenário, o processo de escolarização da povoação de Cruzador<sup>7</sup>, localizada no município de Marapanim/PA, teve início na década de 1930 com a fundação da Escola Auxiliar Mista em São João do Pará-Maú; sua primeira professora era natural da cidade de Curuçá/PA. As escolas auxiliares, segundo Coelho (2008), funcionavam em prédios de particulares ou de associações que alugavam ou cediam o espaço para as suas atividades.

Na década de 1940 essa escola passou a se chamar Escola Isolada Mista de Cruzador, tendo o Estado como entidade mantenedora e na década de 1950 como Escola Mista de Primeira Entrância de Cruzador, denominação dada às escolas que se localizavam em vilas freguesias e povoados. Nessa época a instituição funcionou na sede de uma associação que se chamava Calça Curta, seus professores eram indicados por políticos na prática do clientelismo, tal qual verificado em outros estados do Brasil<sup>8</sup>.

Mais tarde, na década de 1960, a Prefeitura Municipal de Marapanim construiu um prédio próprio, feito de pau a pique, e inaugurou a Escola Isolada Mista Prof.<sup>a</sup> Lina Velasco, em homenagem à professora falecida e que ali havia prestado serviços por cinco anos. Posteriormente (data ainda a pesquisar) o prédio foi vendido para um morador local, assim a professora Vicência Malcher que residia na comunidade passou a dar aula em sua própria residência, em uma sala improvisada que fora construída por João Batista Malcher, seu marido.

Esse protagonismo dos professores rurais na escolarização das crianças do meio rural ocorria em várias regiões do país. Gonçalves (2015) expõe, por exemplo, que no meio rural do Estado do Piauí eram os docentes que lançavam mão de iniciativas para o funcionamento das escolas, sendo muitas vezes os seus próprios fundadores. A autora ainda informa que as aulas aconteciam em diferentes instalações, tais como: na própria casa do mestre, em associações ou igrejas. Segundo a autora, a construção e funcionamento de tais escolas, assim como em muitos estados brasileiros, era resultado dos esforços de grupos rurais e da ação direta dos professores. Portanto, a escola na Povoação de Cruzador não fugia à regra. Em meio a muitas mudanças, em 1974 foi construída a Escola Vicência Malcher, inaugurada em dezembro do mesmo ano. O nome era uma homenagem à professora que lecionou na comunidade por 27 anos, de 1947 a outubro de 1974, quando faleceu. A figura abaixo concerne a fotografia tirada

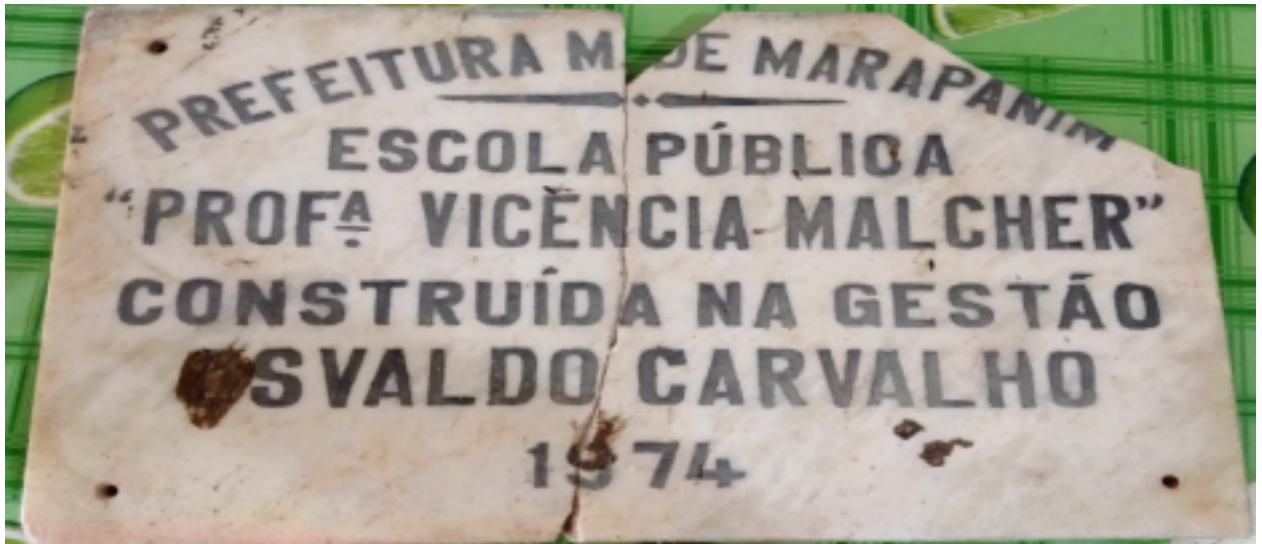
---

<sup>7</sup> Denominação também utilizada na região para referir-se às comunidades rurais.

<sup>8</sup> Segundo Assis e Lima (2019), em Uberlândia-MG, mesmo que na década de 1960 já houvesse dispositivo legal para normatizar a contratação de professores, o ingresso na docência rural ocorria por indicações e/ou convites, devido entre outros fatores à escassez de pessoas habilitadas ao magistério e também por causa dos jogos de interesses políticos. Manke (2006), ao analisar a trajetória social e profissional de professoras que iniciaram o magistério sem formação específica para tal em Pelotas-RS, também apresenta como uma das práticas adotadas na contratação de professores primários o clientelismo, onde para o ingresso na carreira docente bastava o contato com alguém “influyente” na política local.

da placa de inauguração da escola que foi localizada durante a pesquisa de campo ao acervo da escola.

Imagem II – Placa de Inauguração da Escola Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher



Fonte: Acervo da Escola Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher. (1974).

Trinta anos após a construção e inauguração do prédio próprio para o funcionamento da escola, suas instalações foram reformadas e ampliadas no ano de 2004 e a escola foi reinaugurada em julho do mesmo ano. Pressupõe-se que os recursos para a reconstrução da escola tenham sido provenientes do Conselho Escolar, implantado na escola em 30 de abril de 1997 (ESCOLA, 1997) quando, segundo a professora Rosa (2020), a escola passou a receber melhores recursos para reformas e manutenção de seus serviços.

Na pesquisa de campo aos arquivos da escola, o documento mais antigo encontrado referia-se ao ano de 1986, trata-se de um mapa estatístico de resultado final do Departamento de Coordenação e Controle, no qual foi possível constatar que nessa época a escola era gerida pelo Estado, por isso identificada como Escola Estadual de 1º Grau Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher, e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará era o órgão responsável por prover as condições necessárias ao seu funcionamento e fiscalizá-la (SECRETARIA, 1986). No entanto, segundo exposto nas narrativas da professora Rosa (2020), que lecionou no período mais próximo ao ano de inauguração da escola, em seus primeiros anos de funcionamento a escola não recebia recursos financeiros para a garantia de seu bom funcionamento, faltando uma estrutura física adequada, mobiliário e materiais didáticos. Retrato também apresentado pelas outras professoras e alunos entrevistados na pesquisa, mesmo que tenham lecionado e/ou ingressado em épocas distintas no colégio. Portanto a carência apresentada nos primeiros anos

de funcionamento persistiu nos anos posteriores.

Quanto à fiscalização, a mesma professora revelou que eram raras as visitas de técnicos da Secretaria de Educação e quando compareciam à escola faziam pesquisas sobre a situação de seu funcionamento, de alunos e professores e também da frequência de ambos. A falta de fiscalização das escolas no Estado do Pará é apontada por Coelho (2008) ao estudar o quadro da escola primária de 1920 a 1940, a autora aponta que um dos motivos dessa ausência se referia ao insuficiente número de inspetores de ensino para cobrir a extensão do território paraense. Conforme ainda Coelho (2008), por mais que os sucessivos governos do estado tentassem criar políticas para resolver esse problema voltavam atrás por não alcançarem os resultados esperados ou, sobretudo, por conta dos gastos públicos. A autora também afirma que mesmo sendo um dos encargos dos inspetores, em tese, possibilitar ao estado um controle do ensino, suas atribuições ficavam limitadas pela grande dimensão territorial e pelas dificuldades de comunicação e de locomoção de uma comunidade a outra<sup>9</sup>.

Ao ser questionada sobre a existência de reivindicações de melhorias e sobre o fornecimento de materiais para a escola, a Professora Rosa (2020) conta que eram atendidas parcialmente, tanto que a reforma da escola, tida como algo urgente, não foi realizada em meio a várias solicitações.

No ano de 1996, conforme analisado por Alves (2011), o processo de municipalização do ensino fundamental apresenta-se como uma necessidade à melhoria da educação no Pará. Para tanto, o governo do estado indica uma política para a descentralização administrativa e financeira da área educacional. Alves (2011) declara que a SEDUC argumentava que com a municipalização haveria maior agilidade e eficiência para o atendimento às necessidades da educação local, uma vez que a maioria das escolas do estado estava localizada na área rural dos municípios. A política de municipalização no Estado do Pará foi elaborada em 1996 e em 1997 iniciou-se o processo. No ano de 1997 foram realizadas visitas técnicas às escolas do município de Marapanim por técnicos da SEDUC para avaliação e análise de seu funcionamento, dando início ao processo de municipalização de suas escolas. Em 1998 foram municipalizadas as escolas de 1ª a 4ª série, entre elas a Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Vicência Malcher. Em 1998, segundo Alves (2011), o ensino fundamental já estava municipalizado em 61 municípios do Estado.

---

<sup>9</sup> Lima (2013), ao analisar a configuração da escola rural no município de Uberlândia nas décadas de 1930 a 1960, chama atenção para um outro problema que engendrava a insuficiente fiscalização no meio rural. Segundo a autora, o fato de algumas escolas rurais do município terem sido relativamente abandonadas pelo poder público, sem receber recursos para o funcionamento e sem a visita de inspetores, decorria de interesses político eleitorais, uma vez que as localidades em que estavam instaladas não representavam peso político, pois os pequenos fazendeiros empobrecidos exerciam pouca influência sobre seus funcionários, meeiros etc.

Ao perguntar à professora Rosa (2020) sobre os impactos dessa transição, ela revelou que a mudança repercutiu, sobretudo, no pagamento dos professores que antes recebiam direto do Estado, mas que com a municipalização os recursos destinados ao pagamento dos servidores passavam para as verbas do município. Ela contou que ficou alguns meses sem receber e que não havia sido ressarcida até então.

[...] quando fomos municipalizados o prefeito que estava, quando ele largou a prefeitura, que o outro foi eleito, aí deixou o nosso pagamento do mês de novembro, dezembro e o décimo para pagar e não pagaram até hoje, a gente não recebeu, então... (ROSA, 2020, p. 4).

A professora Adélia, que também passou pela escola durante o processo de municipalização, contou que houve impacto principalmente na redução dos salários “na questão de salário eu senti um pouco, né, houve uma diferença [...]”. (ADÉLIA, 2021, p. 2).

O atraso no pagamento dos salários foi analisado por Alves (2011) que menciona, dentre outras dificuldades percebidas, que durante o processo de transição algumas prefeituras aderiram à municipalização na expectativa de receberem mais verbas do município sem verdadeira preocupação com a qualidade do ensino, tanto que até os dias atuais existem problemas financeiros que ficaram pendentes como “[...] o não pagamento dos últimos meses e do décimo terceiro salário dos servidores, do ano em que os prefeitos deixaram os cargos”. (ALVES, 2011, p. 112). Portanto, percebemos que o quadro apresentado pelas professoras Rosa e Adélia, concernente ao processo de municipalização se repetiu em outros municípios do estado e foi sentido por outros professores que passaram pela mesma transição.

## 2.2 Espaço e Tempo: arquitetura, séries e turnos

O prédio construído em 1974 pela prefeitura municipal na gestão de Osvaldo Ubiratan de Carvalho (1973 a 1977) contava com apenas uma sala de aula e atendia aos alunos em turmas multisseriadas de 1ª a 4ª série. Alves (2011) apresenta em seu trabalho um retrato da configuração dos prédios escolares paraenses de acordo com o resultado do diagnóstico do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1994, que mostra que o Estado do Pará possuía cerca 11.200 prédios escolares e desses, aproximadamente, 85% estavam localizados na área rural. O autor informa também que 50% desses prédios eram compostos de uma única sala de aula e 25% de 2 a 6 salas, sendo que os de uma única sala de aula eram predominantes no meio rural. O autor salienta que grande parte dessas escolas não estavam aptas a oferecer



uma aprendizagem de qualidade, levando-se em consideração seus deteriorados espaços, deficientes equipamentos e precária infraestrutura e instalações sanitárias.

Esse retrato de carências é igualmente verificado na Escola Vicência Malcher que, conforme nos contou a professora Rosa, em seus primeiros anos de funcionamento na década de 1970 não recebia nenhum recurso, seja do estado ou do município.

A nossa escola nessa época era ‘capenga’, não tinha nada. Apenas umas artibancas como a gente chamava na época... e o quadro de giz também era uma negação, a gente mandava fazer .... Nessa época a gente não recebia dinheiro nenhum. (ROSA, 2020, p. 1).

As considerações da professora Rosa são similares ao que suas outras duas colegas de profissão, professoras Adélia e Clarice, que ingressaram na escola nos anos de 1990 e 1995, respectivamente, ainda em atuação na escola, nos contaram ao serem questionadas sobre as condições de trabalho na instituição, referentes a salários, mobiliários e materiais didáticos:

[...] quando eu comecei a trabalhar ela era apenas... só uma sala de aula, somente. Era somente essa sala de aula, aí depois que já foi... É, o banheiro era fora, e a copa era pequena, pequenininha mesmo [...], secretaria não tinha, só era aquela sala mesmo e o banheiro fora, que era pra cá pra trás, e uma copa tão pequena... (ADÉLIA, 2021, p. 3).

Precária. O salário era um..., chamava ordenado né, que era uma pequena contribuição que mal dava para uma cesta básica mesmo, não dava para vestir, não dava para manter uma família, mas não tinha outra opção né, e a gente tinha que aceitar. [...] quanto a material pedagógico também não tínhamos, era preciso a gente tirar do pouco dinheiro que a gente ganhava para comprar alguma coisa. (CLARICE, 2021, p. 3).

Chamou atenção na fala anteriormente reproduzida da professora Clarice a questão de os recursos necessários para o bom funcionamento da escola ficarem sob o encargo das próprias professoras, uma vez que os governantes se eximiam de suas funções. Tal descaso foi mencionado também pela professora Rosa ao ser questionada sobre os recursos recebidos para custear e manter o funcionamento da escola.

Não, não vinha recurso nenhum. Cada um a ..., os pais compravam os materiais das crianças né, a gente também. Até para a escola mesma eu cansei de comprar, no tempo que eu... Na época que eu assumi a responsabilidade eu comprava porque, do meu dinheiro mesmo, do pouco que eu ganhava, né. Era assim nossa escola era muito pobre, muito capenga mesmo, não tinha nada. Secretaria não tinha, secretária não tinha. Eu fazia o serviço todo da escola, traçava mapas e resolvia tudo, tudo, tudo era eu. (ROSA, 2020, p. 1).

Essa sobrecarga de tarefas da professora Rosa ocorreu principalmente quando ela assumiu a coordenação escolar. O abandono e o descaso nas escolas rurais, em que os



professores tomavam para si tarefas que não lhes cabiam, são retratados também em outros estados. Por exemplo, de acordo com Gonçalves (2015), na maioria das escolas rurais piauienses os materiais utilizados nas aulas eram comprados pelos pais de alunos e professores que financiavam com seu próprio salário a aquisição de materiais necessários ao funcionamento das escolas. Assis e Lima (2013) mostram que no município de Uberlândia-MG, além das tarefas inerentes à docência, as professoras também ficavam responsáveis pela limpeza da escola, escrituração escolar, confecção do lanche e tarefas extraescolares. Manke (2006), ao analisar o trabalho docente de professoras leigas no município de Pelotas-RS, aponta algo semelhante ao relatar a intensificação do trabalho docente, em que as professoras ficavam até tarde nas escolas bem como em suas próprias residências preparando o material que deveria ser trabalhado nas aulas ou organizando a documentação escolar. Assim o que se percebe é que os professores que lecionavam nas comunidades rurais tomavam para si incumbências incompatíveis com as suas funções, sendo essa uma condição para manter a escola em funcionamento, uma vez que não havia funcionários e nem estruturas próprias para a devida realização destas tarefas.

A professora Cecília que atuou oito anos como professora na escola, de 2002 a 2010, sendo quatro anos dedicado aos anos iniciais do fundamental e outros quatro a Educação de Jovens e Adultos (EJA) , relatou situação similar. De acordo com ela, durante seu itinerário<sup>10</sup> dando aulas a turmas da EJA exercia diversas funções, uma vez que as serventes só trabalhavam nos turnos da manhã e da tarde e as turmas da EJA funcionavam no noturno:

Ai como não tinha servente, aí eu passava no quadro pros meninos, dava trabalho para eles, tirava a xerox e dava, como já eram todos adultos aí eu já ia pra lá fazer a merenda, dava a hora eles merendavam e passava de novo e ia lavar a louça, tudo eu. Ai quando faltava 15 minutos para dar meu horário, eu liberava eles e varria a sala, para deixar limpa por que tinha que deixar. Funcionava na escola, mas eu era professora e servente ao mesmo tempo. (CECÍLIA, 2021, p. 2).

Comparando as falas da professora Rosa, professora entrevistada que atuou no período mais próximo ao ano de inauguração, com a da professora Cecília, a professora do período mais recente ao da reinauguração, percebemos a persistência do cenário também vislumbrado em tantas outras escolas rurais de diferentes partes do país, no qual os professores se incumbiam de tarefas para além da docência a fim de resguardar sua função de ensino.

Ainda quanto à precariedade física e pedagógica da escola, os alunos entrevistados também trouxeram em suas narrativas considerações sobre o período em que estudaram. Luís, o ex-aluno da escola que ingressou em 1983, lembra da escola como sendo de alvenaria e

---

<sup>10</sup> Segundo a professora Cecília, a EJA foi ofertada de 2006 a 2010.

composta de “duas pequenas salas, e ela tinha um banheiro só que não era, era fora, não era instalado no mesmo prédio era separado da escola, assim, uns 5 metros de distância longe da escola” (LUÍS, 2021, p.2). Já Helena, a ex-aluna que ingressou em 1984, lembrava da escola como sendo “só uma salinha, bem pequenininha” (HELENA, p. 2). Já os ex-alunos Carlos e Júlio, que ingressaram nos anos de 1999 e 2000, respectivamente, nos contaram com mais detalhes sobre a configuração da escola.

Na época eu lembro que eram dois quadrados, o telhado era de brasilit e quando chovia muito, e tipo era, a... a janela era muito velha, [...], chovia tudinho em cima da gente ou então caía muita goteira em cima da gente, que como era brasilit furava quase todo ano, era horrível nessa época. E o quadro onde os professores escreviam não era desses agora, tipo desses que tem aquele quadro branco, ainda era daqueles, nesse tempo, nessa época o quadro era azul, de giz. Muito precária mesmo a situação. (JULÍO, 2021, p. 2).

Eu lembro que era uma escola com telha brasilit. Era uma escola que não tinha banheiro dentro, o banheiro era externo né, muito antigo e as cadeiras de madeira. (CARLOS, 2021, p. 1-2).

Através das narrativas percebemos que, quanto à estrutura física da instituição, mesmo no decorrer dos anos, o que prevaleceu em seu espaço foram as precárias condições de seu funcionamento. Essa situação de fragilidade demonstra o pouco investimento de recursos públicos destinados às escolas rurais no município.

Conforme Vinão Frago (1995), os aspectos que incluem os objetos materiais, a função, o uso e distribuição do espaço, sua transformação e permanência também dizem respeito à cultura escolar. Tais aspectos refletem a importância ou a ausência de valorização com que eram tratadas as escolas rurais em seus aspectos físico, material e simbólico. Com efeito, as carências e permanências apresentadas pela Escola Vicência Malcher refletem um quadro apresentado em várias escolas rurais do país, que trazem em sua história um lugar subalterno nas políticas voltadas para o ensino, onde ao cidadão do campo bastava o acesso a rudimentos da leitura e da escrita.

Na mesma análise sobre as condições de materiais de funcionamento, em relação ao material didático, Luís nos contou que recebiam os livros de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, além das Cartilhas do ABC e tabuadas. Helena, por sua vez, disse que eram os pais que compravam as cartilhas de seus filhos, situação também apresentada pela professora Rosa (2020). Carlos e Júlio contam que a escola recebia livros didáticos, mas que na maioria das vezes não eram suficientes para o número de alunos.

Carlos (2021, p. 2) ao falar sobre a infraestrutura e aspectos materiais considera a escola “[...] pra época não era tão boa quanto deveria ser, mas foi onde eu estudei e conclui

minha 4ª série, foi aí”, demonstrando que mesmo com as carências físicas e materiais, os sujeitos que construíram a história dessa instituição, em suas práticas no cotidiano escolar, ressignificaram o cenário imposto na construção de uma nova realidade. Podemos compreender essa fala de Carlos a partir do que considera Certeau (2003) ao analisar os desvios operados pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. Segundo o historiador francês, ao utilizar táticas que interferem no espaço, a partir do que lhe é dado, o consumidor cria e ressignifica os produtos de seu cotidiano. A mesma situação foi verificada nas práticas cotidianas de outros professores e alunos das escolas rurais em Uberlândia. (LIMA, 2020; GONÇALVES, 2015, ASSIS e LIMA, 2013).

O rascunho de uma carta, destinada à Secretaria Municipal de Educação, de solicitação (sem data especificada) de construção de uma nova escola, revela a degradação da escola sem instalações adequadas de funcionamento. No documento, a professora Rosa solicitava em nome da comunidade de Cruzador, a construção de uma nova escola, uma vez que, a atual não estava em boas condições de funcionamento, com três salas, uma cozinha e banheiro externo em condições precárias. Além disso, reivindicava a construção da sala dos professores e da secretaria que não possuíam instalações próprias, bem como a construção de um espaço adequado para abrigar os documentos escolares, já que o número crescente de alunos e o consequente aumento da papelada demandava tal espaço. (CARTA, sem data). Infelizmente o quadro apresentado nesta carta não mudou muito após a reforma de 2004, pois a escola, conforme se vê na Figura III, ainda nos dias atuais, 2021, possui apenas três salas de aula, cozinha, uma área externa com mesas para o recreio e dois banheiros internos, um feminino e outro masculino.

Imagem III - Escola Profª. Vicência Malcher



Fonte: Acervo Particular: Andrelle Luane Bentes da Silva (jan. de 2021).

Até os dias atuais o corpo docente não conta com uma sala própria para trabalho coletivo, a diretoria também não tem gabinete específico e os documentos não são arquivados de forma adequada. Um pequeno espaço funciona como sala da coordenação e como sala de secretaria onde se depositam os documentos escolares dentro de pastas alocadas em prateleiras suspensas na parede, onde são guardados também os materiais didáticos da escola. Podemos apreender tal situação a partir de Vinão Frago (2000) que diz da importância que é dada a determinadas funções e tarefas no espaço escolar refletem a concepção que lhes são atribuídas. O espaço escolar nos diz, de forma expressa ou simbólica, do tipo de educação que lhe é incumbido. Dessa forma o fato de a Escola Vicência Malcher passar por tais carências físicas e matérias no decorrer de seus anos de funcionamento ressoa na forma como as escolas rurais eram geridas e na importância que lhes eram atribuídas no Município de Marapanim.

Os aspectos de permanências das precariedades do espaço escolar também foram salientados pela professora Adélia, enquanto professora ativa na instituição, que diz que a escola ainda precisa de muitas coisas para poder oferecer uma melhor condição de ensino “[...] pra você ver a situação da nossa escola, né, não mudou.” (ADÉLIA, 2021, p. 3). A professora Clarice, que também atua na instituição, menciona que as condições atuais da escola ainda possuem muitas carências “não mudou, a situação a estrutura física da escola ainda é muito precária, não há o número de carteiras o suficiente para os alunos, e a estrutura física dela não é adequada, enfim ela é muito precária ainda”. (CLARICE, 2021, p. 3).

No que se refere a séries ofertadas, a professora Rosa contou que por volta de 1996 a 1997, por uma reivindicação sua à Secretaria de Educação, a escola passou a atender também alunos de 5ª a 8ª séries e para isso foram divididas as duas salas que havia para dar lugar à construção de uma terceira sala que pudesse atender a essa nova demanda. Com isso, a escola passou a funcionar em quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite). Nos mapas de matrículas encontrados consta que a escola recebeu esse público durante os anos de 1995 e 1996, ofertando de 5ª a 7ª. Não encontramos registros que se referem ao oferecimento da 8ª série.

Funcionava os três turnos manhã, intermediário e a tarde. Ai já de 96 pra 97 foi que eu fui à Secretaria de Educação aí eu consegui uma autorização para a escola funcionar de 5ª a 8ª série. Aí eu consegui... Uma portaria né de autorização, aí foi que funcionou. Aí nós tínhamos turmas que nós conseguimos ainda quase 500 alunos, aí funcionava à noite também, né. Aí funcionava os quatro turnos, né, manhã, intermediário, tarde e à noite. (ROSA, 2020, p. 2).

As turmas multisseriadas, tão presentes nas escolas primárias rurais como já apresentado, entre outros, por Lima (2020) em Uberlândia-MG e Coelho (2008) no Pará, também se fizeram presente na história da Escola Vicência Malcher. A professora Rosa contou que quando iniciou a docência a escola tinha apenas duas salas de aula com turmas multisseriadas. Em meados da década de 1980, com o ingresso de outros professores, houve a divisão de turmas e cada um ficou com uma turma o que, segundo a entrevistada, facilitou muito. A professora Adélia contou que sempre havia trabalhado com apenas uma série por turno, mas que, devido à redução no número de alunos, no ano de 2020 iniciou o trabalho com multissérie, o que para ela foi difícil e desafiador, tanto por falta de formação quanto de condições de trabalho. Ainda sobre essa organização da sala, Clarice contou que no início do trabalho com multissérie sentia grandes dificuldades, pois ainda estava em formação. Mas que a partir da prática e dos cursos de aperfeiçoamento foi se aprimorando.

No começo era bem difícil, porque eu ainda estava em formação e pra hoje em dia tem uma diferença muito grande trabalhar com multissérie. Já não é tão dificultoso porque eu já tenho uma prática através dos cursos de aperfeiçoamento que eu fiz da alfabetização continuada, os cursos que o governo oferece, aí melhorou bastante. (CLARICE, 2021, p. 4).

O que se percebe na fala das entrevistadas sobre o trabalho com a multissérie, de início como sendo desafiador, pela falta de formação e condições físicas da escola, mas que, conforme a informação de Clarice, com a experiência pode aperfeiçoar a prática e traçar alternativas para o desenvolvimento de seus trabalhos com as turmas multisseriadas. Podemos analisar as narrativas das professoras acerca das turmas multisseriadas a partir da cultura empírica da escola que, conforme Escolano Benito (2017), baseada na experiência essa cultura se constitui a partir do conjunto de ações que os docentes criam ou adaptam para regularizar o ensino e a aprendizagem.

### 2.3 Os sujeitos: alunos e professores

No âmbito do referencial teórico que se pauta pela Nova História, não se estudam as instituições escolares sem voltar o olhar aos sujeitos do ensino e da aprendizagem que as constituem. É imprescindível à compreensão da trajetória de uma dada escola, a centralidade nas ações, nas práticas e nas estratégias de todos aqueles que a frequentaram ou regulamentaram o seu funcionamento. A partir daí deve-se buscar compreender as relações

que estabelecem entre si e com o espaço.

Nesse sentido, um primeiro aspecto destacado incide sobre a procedência dos alunos assistidos pela Escola Vicência Malcher em seus primeiros anos de funcionamento. Esses eram naturais de diferentes comunidades, pois os requerimentos encontrados na escola mostram que a instituição recebia, além das crianças oriundas da própria localidade, também os alunos vindos das comunidades de Vila Silva (cerca de 4 Km de distância) e Fazendinha (5,4 Km). (ESCOLA, 1996c-2004c).

A professora Rosa (2020), ao ser questionada sobre a clientela, informou que, além das comunidades já citadas, na escola também se matriculavam crianças provenientes de Jarandeuca (13,6 Km) e Cristolândia (16 km). Nessa época a prefeitura não oferecia meios de transporte e muitas crianças se deslocavam a pé até a escola, enquanto outros iam de bicicleta, conforme nos conta a entrevistada: “Já alguns moravam aqui, outros também vinham de bicicleta, da Vila Silva o pessoal vinha a maioria a pé. Não tinha transporte não, assim oferecido pela prefeitura, não.” (ROSA, 2020, p. 2).

Esse cenário se repetia em diversas outras regiões do país, como apresentado no trabalho de Gonçalves (2015) no Estado do Piauí em que os professores rurais relatam as dificuldades dos alunos para frequentarem a escola, pois a maioria tinha que se deslocar quilômetros a pé, de bicicleta ou montar algum animal para chegar à escola. Gonçalves e Lima (2012) mostram que no município de Uberlândia-MG, no período de 1950 a 1979, os alunos das escolas rurais também se deslocavam a pé por quilômetros, enfrentando sol ou chuva, o que muitas vezes contribuía para a evasão escolar.

No que diz respeito aos alunos entrevistados, todos residiam, e ainda residem na comunidade de Cruzador, onde está localizada a escola. Seus pais trabalhavam da agricultura, com o plantio de diferentes verduras e legumes, e na produção de farinha d'água. Todos ingressaram na escola na 1ª série e nela permaneceram até a 4ª série, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro III - Ex-alunos da E. M. E. F. Prof<sup>a</sup>. Vicência Malcher entrevistados

ALUNOS	INGRESSO	IDADE	CONCLUSÃO DO PRIMÁRIO.
Luís	1983	7 anos	1988
Helena	1984	6 anos	1988
Carlos	1999	7 anos	2003
Júlio	2000	8 anos	2004

Fonte: A autora a partir das entrevistas realizadas.

Com o tempo a escola foi acolhendo somente alunos da comunidade local o que foi possível perceber na fala da professora Adélia (2021) que chegou a atender também alunos vindos da comunidade de Vila Silva, já as professoras Clarice (2021) e Cecília (2021), que ingressaram na escola nos anos de 1995 e 2002 respectivamente, nos contaram que atendiam apenas alunos da própria comunidade. O que também nos foi contado pelos alunos entrevistados, segundo os quais, os seus colegas eram todos residentes de Cruzador.

No que diz respeito às matrículas na instituição, o que pude constatar nos mapas de matrículas (ESCOLA, 1986b-2000b) encontrados no acervo da instituição foi que no ano de 1986 a escola recebeu 48 alunos matriculados nas séries de 1ª a 4ª do ensino fundamental, sendo 25 do sexo feminino e 23 do masculino. No ano de 1995, ano com maior registro de alunos matriculados nos documentos encontrados, a escola acolheu 201 alunos do pré-escolar a 7ª série do ensino fundamental, sendo 84 do sexo feminino e 117 do sexo masculino. No último mapa encontrado, que correspondia ao ano de 2000, a escola acolheu 118 alunos de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Quadro IV - Número de matriculados na Escola Profª Vicência Malcher<sup>11</sup>.

<b>ANO</b>	<b>SÉRIES APRESENTADAS NOS MAPAS</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS</b>
1986	1ª a 4ª série	48
1989	1ª série	33
1990	1ª a 4ª série	62
1992	1ª a 4ª série	113
1995	Pré-escolar a 7ª série do fundamental	201
1996	1ª a 7ª série	173
1998	Pré-escolar a 4ª série do fundamental	128
1999	Pré-escolar a 4ª série do fundamental	120
2000	1ª a 4ª série	118

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: Escola (1986b-2000b).

<sup>11</sup> Os mapas encontrados no arquivo da escola referem-se aos anos de: 1986, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 1999, 2000. Sendo que nem todos tinham o número de alunos matriculados em todas as séries, como em 1989 em que só encontramos os registros referentes à 1ª série.

Percebemos na tabela que a partir do ano de 1990 a escola tem um aumento significativo no número de alunos o que nos faz pensar nas suas implicações para o funcionamento em seu aspecto físico e material, uma vez que na pesquisa de campo e nas narrativas dos entrevistados inferimos que poucas foram as alterações feitas para atender tal demanda. Os maiores aumentos evidenciados foram nos anos de 1996 e 1997, quando a escola ofereceu também de 5ª a 7ª série.

Quanto à evasão escolar foi possível constatar nos Mapas Estatísticos de Rendimento Escolar que no ano de 1990 não constavam desistências nas turmas de 1ª e 2ª séries; quanto à 3ª e 4ª séries, os registros não foram encontrados. No ano de 1991 houve 1 aluno desistente na 1ª série e nenhum nas turmas de 2ª e 4ª séries, o relatório da turma de 3ª série não foi encontrado. Em 1992 houve 2 alunos desistentes na 3ª série e 1 na 4ª série e nenhum nas demais séries. O ano de 1993 teve o maior número de desistentes com 12 alunos desistentes nas 2ª séries e 1 aluno na 3ª e 1 na 4ª série. No ano de 1994 houve 3 desistentes na 4ª série, mas não foram encontrados os registros da 1ª e 2ª séries. Em 1995 houve 1 aluno desistente na turma de 2ª série. Em 1996 a turma de 3ª série registrou 2 alunos desistentes e 4ª série registrou 3 alunos, não foi encontrado registro de 1ª e 2ª série. Em 1997 registrou-se 1 aluno desistente na 1ª série e nenhum nas 2ª, 3ª e 4ª séries. Em 1998 houve 2 desistências na 2ª série nenhuma nas demais séries. Em 1999 foram registrados 2 alunos na segunda série e nenhum nas demais. Em 2000 foram registradas desistências somente na 3ª série com 3 alunos. Em 2001 não foram registradas desistências nas turmas de 1ª e 3ª séries e não foram encontrados os registros das turmas de 2ª e 4ª séries. Em 2002 não houve registro de desistências em nenhuma turma e em 2003 não houve registro nas turmas de 2ª e 4ª séries, sendo que da 1ª e 3ª série não encontramos a documentação. (ESCOLA, 1986a-2003a).

Assim sendo entre os anos de 1990 a 2003<sup>12</sup> houve 35 desistências sendo o ano com maior número o de 1993 com 14 desistências e 1996 com 5, os anos de 1990, 2001, 2002, 2003 não registraram desistências. Mas vale destacar que separando por série foram 2 desistências na 1ª série, 17 na 2ª, 8 na 3ª e 8 na 4ª. Também não foram encontrados os mapas estatísticos das turmas de 5ª a 7ª séries, embora entre os anos de 1995 e 1996 a escola as oferecesse.

---

<sup>12</sup> Em alguns anos os relatórios não registravam todas as séries. Em 1990, por exemplo, não encontrei os registros de 3ª e 4ª séries; em 1991 não localizei registro da 3ª série; em 1994 faltou da 1ª e 2ª séries; em 1996 não tinha os registros da 1ª e 2ª séries, em 2001 faltou registro da 2ª e 4ª série e em 2003 faltou o documento da 1ª e 3ª série.



Quadro V – Número de desistentes referente aos anos de 1990 a 2003.

Ano	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	Total
1990	0	0	-	-	0
1991	1	0	-	0	1
1992	0	0	2	1	3
1993	-	12	1	1	14
1994	-	-	0	3	3
1995	0	1	0	0	1
1996	-	-	2	3	5
1997	1	0	0	0	1
1998	0	2	0	0	2
1999	0	2	0	0	2
2000	0	0	3	0	3
2001	0	-	0	-	0
2002	0	0	0	0	0
2003	-	0	0	-	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: Escola (1986a-2003a).

Quanto ao corpo docente da escola, a entrevistada Rosa iniciou seu trabalho na escola aos 24 anos em 1977 sendo assim, três anos após o ano de inauguração da escola. Conforme nos contou, seu ingresso se deu por meio de uma prova aplicada pela Secretaria de Educação e sua escolaridade era a 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental.

Eu comecei trabalhar só com a 5<sup>a</sup> série na época, que valia a pena né, que no tempo que eu estudei aí a quinta série, a gente já... O pessoal dizia que a gente era diplomada, né, aí já podia assumir como professora. (ROSA, 2020, p. 2).

O ingresso de professores sem formação específica era prática corriqueira nas escolas rurais do país. Manke (2006) mostra que na localidade de Pelotas nos anos de 1960 a 1980 a contratação de professoras, seja por meio de concurso ou por meio de contrato, não exigia formação específica para a docência, em muitos casos somente o ginásio bastava e às vezes até somente o primário, dependendo da necessidade. Assis e Lima (2013), ao estudarem a história e memória de professoras leigas no município de Uberlândia nos anos de 1950 a 1979, informam que o ingresso das professoras se deu das mais variadas formas, tais como:

por meio de indicação de outros professores, de inspetores de ensino e/ou políticos e também de processos seletivos que não exigiam formação específica para tal. A exceção a essa realidade foi vivenciada no Estado de São Paulo onde predominava no ensino rural um número elevado de professores certificados. (CHALOPA, CELESTE FILHO, MESQUISTA, 2020).

Na época em que Rosa ingressou na escola já havia outra professora lecionando que também atuava como coordenadora, e que junto com ela ingressou também outra professora, vinda da comunidade de Vila Maú (cerca de 8 km de distância), ocasião em que ficaram lecionando as três. Em um documento intitulado Relação de Professores em Exercício (PREFEITURA, 1999) consta que no ano de 1999 a escola contava com cinco docentes, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino. Neste ano a escola dispunha também de duas serventes escolar. No Mapa de Frequência do Pessoal Docente/Apoio do ano de 2002 apresenta-se que a escola contava com quatro docentes sendo uma do sexo feminino e três do sexo masculino. A escola também contava com três serventes escolar. (PREFEITURA, 2002).

No que diz respeito à formação em serviço, Rosa informou que concluiu o ensino médio e fez cursos adicionais em língua portuguesa. Não havendo incentivo e condições de formação, ela atribui a conclusão do ensino médio a um prefeito que atuou no município. “Não, não. Até porque era difícil, acesso né, na época para a gente estudar mais né, aí como um prefeito assumiu, um prefeito que foi muito legal na época, né, aí foi que a gente já estudou para concluir o ensino médio”. (ROSA, 2020, p. 2).

Já a professora Adélia ingressou na escola aos 25 anos, em 1990, por meio de um convite da diretora da escola a época pois, como nos contou a entrevistada, a escola precisava de uma professora para compor seu quadro de funcionários e como não foi necessário processo seletivo nem concurso ela conta que “na época ela só levou meus documentos, como precisava, né. Eu comecei assim” (ADÉLIA, 2021, p. 2). Ela ingressou com o magistério completo e ao longo de sua carreira participou das formações continuadas que eram oferecidas aos professores.

[...] as formações pedagógicas continuadas eram oferecidas pelo governo, e posteriormente pela prefeitura. Então a gente fazia bastante... aquelas formações pedagógicas onde eles davam no final certificados, é eu fiz bastante porque eu trabalhei dez anos para o estado. (ADÉLIA, 2021, p. 2).

A professora Clarice ingressou na escola aos 20 anos, em 1995, por meio de concurso público, anteriormente ao ingresso na Escola Vicência Malcher ela havia atuado em uma

escola chamada Pré-escolar Cebolinha que também se localizava na comunidade de Cruzador e que mais tarde foi incorporada à Escola Vicência Malcher. Quando ingressou a entrevistada contou que estava cursando o magistério e que durante seu início de carreira foram oferecidos cursos através de projetos em parceria do estado com o município para a formação dos professores, sobretudo para aqueles que não possuíam magistério. Essas formações aconteciam durante o período de férias em que os professores não estavam em sala de aula. Ela contou que esses cursos foram importantes para o desenvolvimento de sua prática educativa e uma oportunidade aos professores que ainda não possuíam formação, “era a oportunidade para os professores leigos, né, os professores que já estavam atuando em sala de aula e que não tinham formação”. (CLARICE, 2021, p. 2).

A professora Cecília ingressou na escola como docente no ano de 2002, aos 30 anos, antes disso ela fez parte da administração da escola e também dos serviços gerais. Seu início na docência na referida instituição se deu por meio de convite político para preencher a vaga de uma professora que se aposentara.

Primeiro eu trabalhei como agente administrativa, depois eu trabalhei como servente. Aí o prefeito mandou me chamar, como eu era servente, mas eu tinha o magistério, como estava precisando de uma professora, a professora Maria Lúcia se aposentou. Aí ela já me deixou na vaga dela, eu já fiquei na vaga dela. (CECILIA, 2021, p. 1).

Vislumbramos as diferentes formas de ingresso das professoras no ofício: processo seletivo, convites e concursos. Esse cenário também é apresentado por Manke (2006) em Pelotas- MS e por Gonçalves (2012) no Piauí. Ambas constataram que o ingresso dos professores rurais na docência se dava de diferentes formas e, na maioria da vezes, não careciam de formação específica para tal, e nem processos seletivos, bastando as relações estabelecidas entre o potencial professor ou sua família com as pessoas influentes na organização política do ensino na localidade.

O quadro a seguir traz uma síntese quanto ao ano de ingresso, formação inicial e continuada das professoras entrevistadas e a formas de recrutamento.

Quadro VI - Ingresso, recrutamento e formação das professoras entrevistadas.

<b>PROFESSORAS RURAIS</b>	<b>INGRESSO</b>	<b>IDADE DE INGRESSO</b>	<b>RECRUTAMENTO</b>	<b>FORMAÇÃO INICIAL</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
Rosa	1977	24	Processo seletivo	5ª série	Magistério e adicionais em Língua Portuguesa
Adélia	1990	25	Convite da coordenadora da escola na época por conta da carência de professor	Magistério	Magistério e cursos de formação continuadas oferecidos pelo Governo
Clarice	1995	20	Concurso	Magistério (Cursando)	Superior em Pedagogia e formações continuadas
Cecília	2002	30	Convite político	Magistério	Superior em pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

## CAPÍTULO III – REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA VIVÊNCIA MALCHER CONSTRUÍDAS POR PROFESSORAS E ALUNOS

### 3.1 Representações da escola para as professoras

As representações, bem como as práticas e trajetórias escolares de alunos e professores, ganharam notoriedade e espaço no campo da História da Educação, sobretudo, com o advento da história cultural e da mudança de paradigma da metodologia da história oral nas pesquisas realizadas no Brasil a partir da década de 1990. No que se refere às instituições rurais, os pesquisadores da área cada vez mais se questionam quem eram os sujeitos que as frequentavam? Quais práticas esses sujeitos desenvolviam? Quais relações estabeleciam? Quais representações eles construíram do período em que estudaram e/ou lecionaram nas escolas rurais? Esses e inúmeros outros questionamentos podem ser constatados, dentre tantos, nos trabalhos de Gonçalves e Lima (2012), Assis e Lima (2013), Gonçalves (2015) e Carvalho (2017).

O ingresso em uma carreira profissional tem um peso significativo na vida pessoal e pode ser influenciado por vários fatores, tais como: a possibilidade de autonomia financeira, ou de auxiliar nas despesas da casa familiar, ou até mesmo pela falta de opção e/ou oportunidades. Quando se trata do ingresso das professoras que lecionaram em escolas primárias rurais, esse retrato se apresenta de inúmeras formas, como mostrado por Manke (2015) ao utilizar da história oral para analisar a trajetória profissional e social de professoras leigas em Pelotas-RS. Essa autora retrata os diferentes motivos que levaram as professoras a escolherem a carreira docente, como, por exemplo: o amor pela profissão, os exemplos vindos de casa, a possibilidade de independência financeira ou mesmo a oportunidade de exercer uma profissão. Assis e Lima (2013), ao pesquisarem a história e as memórias das professoras leigas de Uberlândia-MG entre 1950 a 1979, revelam que além das dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias, a idealização dos professores das escolas rurais também repercutiu na escolha, uma vez que nas comunidades rurais havia uma construção de distinção acerca da figura do professor.

Quando questionadas sobre os motivos de terem escolhido a carreira docente, bem como sobre as representações produzidas acerca dessa escolha, as professoras entrevistadas nesta pesquisa trouxeram diferentes motivos referentes à oportunidade, falta de outras opções,

estabilidade financeira, carência de professores e o desejo desde a infância de tornar-se professora. A professora Rosa respondeu apresentando dois motivos: o fato de ter ingressado por meio de um processo seletivo, o que lhe proporcionou certa segurança na profissão, e também pela necessidade e falta de opção, uma vez que, de acordo com suas palavras, “não tinha outro meio de vida.” (ROSA, 2020, p. 1).

A professora Adélia contou que não pretendia ser professora, mas que aceitou o convite por conta da carência de professores que se apresentava na época de seu ingresso, “eu não tinha vontade, nem um pouquinho [...]. Como estava em falta, eu fiquei, aceitei.” (ADÉLIA, 2021, p. 8). Mesmo que tenha entrado na carreira por conta da carência de profissionais, ela conta que com o exercício do ofício ela começou a gostar da profissão “[...] eu já fui gostando, hoje eu já digo que é a minha profissão”. (ADÉLIA, 2021, p. 8).

Clarice também ingressou na docência por causa da oportunidade, “A princípio eu não escolhi, foi a oportunidade, portas que se abriram e no interior não tinha é... opção, muitas escolhas, eu aceitei.” (CLARICE, 2021, p. 1). Assim como ocorreu com a professora Adélia, com o tempo se identificou com a profissão e buscou outras formações além do magistério “[...] aí eu fiz Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará”. (CLARICE, 2021, p.7).

Já Cecília nos contou que desde criança sonhava em ser professora, “[...] quando eu já tinha cinco anos eu já falava que eu queria ser uma professora quando eu crescesse. Então, foi a minha vontade.” (CECÍLIA, 2021, p. 1).

Entendendo a escola como um lugar de sociabilidade e, que possui assim uma cultura, percebemos que nem sempre as relações mantidas por aqueles que a constituem são harmoniosas, mas também contraditórias e conflituosas. Quando questionadas sobre as relações estabelecidas com os colegas de trabalho e com a comunidade, todas foram unânimes em dizer que a relação estabelecida era boa e amigável. Quanto à relação com os pais de alunos, Rosa nos contou, com certa ressalva, de pequenos conflitos: “Sempre tinha assim, uma desavença entre, mas o nosso contato era bom, era resolvido na conversa”. (ROSA, 2021, p. 3).

Rosa lecionou na escola por 29 anos, até sua aposentadoria. Quando lhe foi perguntado sobre a significação da Escola Vicência Malcher em sua vida profissional e pessoal, ela mostrou que foi marcante na vida pessoal por proporcionar certa estabilidade

financeira à sua família e em âmbito profissional ela diz sobre a satisfação de ter alfabetizado crianças, que hoje são bem empregados e/ou que fizeram faculdade.

Olha, para mim foi... Eu não sei nem explicar, mas eu sinto que foi excelente, né. Com todos os sofrimentos que a gente tem, por que [...] para uns a gente é bom, para outros não né, mas pra mim foi muito bom, foi uma satisfação muito grande porque pelo menos ..., foi um meio melhor de sobrevivência pra mim com a minha família e foi uma alegria muito grande também, um prazer, uma satisfação muito grande porque eu alfabetizei muitas crianças. Alfabetizei mesmo. E pessoas que hoje são bem empregados né, fez uma faculdade também. Então pra mim foi um prazer muito grande mesmo (ROSA, 2020, p. 5).

Adélia que leciona na escola desde 1990, nos contou que a escola significa para si como basilar em sua formação pessoal e profissional, por muito da sua prática profissional ter aprendido no chão dessa instituição, e também como sendo importante para sua renda familiar.

Além de atribuir para minha formação pessoal, ela também hoje é fundamental na soma da renda da minha família, ou seja, na questão financeira, ela me ajuda muito. [...] no início eu era rígida por que nesse tempo podia, né, a pessoa dar um puxão de orelha tudo aí vinha o pai vinha dizer, ... só que depois de um certo tempo já não podia mais, a professora já não podia tocar no aluno porque ..., aí eu fui aprendendo com isso. E muita coisa eu aprendi assim, por que apesar de eu nunca... eu não fiz nível superior mais do pouco desse que eu aprendi eu acho que valeu para muitos. (ADÉLIA, 2021, p. 8).

Clarice também atribui grande significado para essa escola em sua vida em âmbito pessoal e profissional, por prover o sustento de sua família e por sua formação profissional. “[...] foi uma oportunidade muito boa que graças a Deus eu abracei e eu pude educar meus filhos, criar. E toda a minha formação que hoje tenho, eu dou graças ao emprego que a Escola Vicência Malcher me abriu”. (CLARICE, p. 7, 2021).

Cecília atribui grande significado ao aprendizado que adquiriu na profissão, o fato de ter alfabetizado crianças e adultos, e também ao respeito que ela lhe proporcionou.

A partir que você pega um trabalho você vai adquirindo mais conhecimento, vai aprendendo, vai tendo o respeito com os alunos [...] para mim foi o respeito né, muitas pessoas respeitam, e é isso. [...] é um orgulho pra mim, os alunos que já passaram comigo, hoje em dia já estão fazendo faculdade e eu tenho orgulho de ter ensinado essas crianças e esses adultos. (CECILIA, 2021, p. 5).

Podemos perceber que em suas representações aparecem aspectos atrelados ao campo financeiro, na questão do sustento familiar e também aos papéis sociais que exerceram para o

ensino na comunidade, sua identidade enquanto docente. Seus aprendizados foram apreendidos no chão da escola e posteriormente aprimorados com suas formações e cursos superiores. Lima (2020) ao falar da importância da função exercida pelas professoras leigas nas escolas rurais e seus saberes adquiridos a partir da cultura empírica nos diz que:

[...] faz-se necessário aquilatar a função que a experiência adquirida e materializada na e pela cultura empírica representou para os professores das escolas rurais, uma vez que a sua presença era central naquele cotidiano escolar. A valorização dos saberes construídos na vida cotidiana é fundamental para se dimensionar a importância do trabalho exercido por esses sujeitos nas comunidades rurais onde alfabetizavam as crianças, assim como os significados atribuídos à sua permanência naquele meio. (LIMA, 2020, p. 243).

O saudosismo e satisfação expressos pelas professoras Rosa, Adélia, Clarice e Cecília, são demonstrados também por outros professores que lecionaram em tantas outras escolas rurais do país, como visto no trabalho de Assis e Lima (2013) sobre as professoras leigas que atuaram no município de Uberlândia-MG entre o período de 1950 a 1979. Essas apresentam o emaranhado de sentimentos ao recordarem o período em que atuaram nas escolas, sentindo o orgulho pelo reconhecimento dos pais de alunos e também por notarem a realização de seus alunos que ingressaram em universidades e que se encontram empregados, mas também recordam a desvalorização e o descaso do poder público em relação às escolas rurais e seus professores.

Assim, ao olhar para as representações que as professoras entrevistadas atribuem à Escola Vicência Malcher e ao analisar suas trajetórias na carreira docente, podemos vislumbrar o importante papel exercido por elas no que se refere às práticas educativas desenvolvidas em um meio onde as oportunidades e condições de ingresso e permanência na escola são historicamente precarizadas e postas às margens das políticas públicas. O que podemos compreender a partir da luta de representações apresentadas por Chartier (2002), que nos diz que na percepção do social são forjadas estratégias e práticas (sociais, escolares) que tendem a impor autoridade à custa de outros, visando legitimar um projeto reformador ou para justificar aos próprios indivíduos suas escolhas e condutas.

Nesse sentido, as lutas de representações têm um importante papel para se compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são só os seus, bem fortalecer o seu domínio. Acreditamos que ao trazer as representações dos sujeitos sobre os processos de ensinar e aprender, que



ajudaram a construir a história da instituição estudada, podemos colaborar com uma historiografia das escolas rurais que não nega as carências, permanências e abandono dessas escolas pelos gestores do ensino, mas que, por outro lado, apresenta também a importância dessas escolas e de seus sujeitos na constituição da história das instituições escolares instaladas em meio rural.

### 3.2 Representações da escola para os alunos

A escola como um espaço dinâmico é produzida e produtora de práticas, relações e culturas, e os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, como sujeitos do ensinar e do aprender, são ativos na construção e renovação das culturas escolares e até mesmo da própria instituição escolar (LUCHESE, 2018).

Nesse movimento de produção de culturas, práticas e relações os alunos entrevistados que cursaram o primário na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher, quando questionados sobre as relações estabelecidas com os professores, disseram ser uma relação agradável e de respeito mútuo. Luís, que ingressou na escola em 1983, conta da relação com a professora que estudou como sendo sempre "boa, eu respeitava, ela sempre me respeitou, ela foi uma ótima professora" (LUÍS, 2021, p. 4). Helena conta que sua relação com os professores também era boa, "sempre foi boa, eu sempre tentei ser, assim, uma aluna obediente né, não era travessa demais, [...]" (HELENA, 2021, p. 3). Carlos conta que sua relação com os professores se embasava no respeito, em suas palavras sua relação era "ótima, porque nesse tempo a gente respeitava os professores, os professores respeitavam a gente" (CARLOS, 2021, p. 3). Júlio nos contou da boa relação que tinha com os professores e também da admiração que ainda tem por cada um [...] muito boa e é uma honra que eu levo pra mim, para o resto da minha vida" (JÚLIO, 2021, p. 4).

As relações com os colegas, conforme nos contaram, também eram boas, embora houvesse pequenos conflitos que resolviam entre si, como nos contou Luís:

Eu nunca tive problema nenhum com colega de classe, eu...a gente tinha nossas brincadeiras, que sempre existe, né. Mas aquela brincadeira normal de sala de aula, se acontecesse algum problema ali dentro, ficaria ali, no outro dia todo mundo era amigo, todo mundo brincava, era isso. (LUÍS, 2021, p. 4).

O receio de receber advertências dos professores ou até suspensão fazia com que os alunos se preocupassem ainda mais em manter boas relações com seus colegas, conforme nos narra Carlos:

É, era bom. Hoje em dia muitos alunos respeitam o outro né, nesse tempo se a gente fosse brigar com o nosso colega de classe os professores brigavam com a gente, brigavam e a gente respeitava um ao outro, respeitava muito. Porque se a gente fosse brigar pegávamos uma suspensão, a gente era chamado atenção e tudo. (CARLOS, 2021, p. 3).

Outro aspecto a se analisar consiste na representação que os alunos teceram do ensino que receberam na escola. Os olhares individuais acerca do ensino trazem memórias da instituição que nos permitem vislumbrar as representações que os sujeitos do aprender trazem daquilo que é considerado uma das funções primordiais da escola: o ensino.

O ensino era bom, né, na época porque a gente se dedicava muito, quando era período de prova todo mundo se dedicava a estudar. [...] aí ninguém queria ficar para trás de ninguém né, todo mundo queria sair dali já com conhecimento, sabendo de algo. Então era bom, muito bom na época, e também era interessante nessa parte né, porque dificilmente a gente passava de classe sem saber nada, o interessante era isso. (LUÍS, 2021, p. 3).

O ensino, eu sempre falo que foi um dos melhores ensinamentos para mim, foi nessa época aí, os professores eram bastante rígidos com a gente, mas eles se preocupavam mesmo com nosso bem estar dentro da escola e fora da escola. E foi uma época que eu aprendi muita coisa mesmo, tipo muita coisa mesmo, que eu levo para minha vida toda, não só como pessoa que eu me tornei, mas também como homem, como cidadão, foi uma coisa muito boa mesmo, os professores eram excelentes, excelentes mesmo. (JULIO, 2021, p. 3).

Na dinâmica do cotidiano escolar, os alunos vão produzindo suas histórias e subjetividades. Percebemos nas falas de Luís e Júlio que os conhecimentos apreendidos na escola repercutem ainda hoje em memórias afetivas do “tempo de escola”. Nas falas de Júlio percebemos que a rigidez e a afetividade dos professores se complementavam de forma a fazer com que seus ex-alunos demonstrassem respeito e admiração em suas memórias. Como percebido também nas falas de Helena “pra mim, as duas professoras que eu estudei [...] eram muito dedicadas mesmo” (HELENA, 2021, p. 2). Carlos demonstra sua admiração ao falar de uma professora que muito lhe marcou “era uma professora alegre, que cantava para nós, nos divertia bastante” (CARLOS, 2021, p. 3).

No campo das aprendizagens e da afetividade os alunos falaram das representações que a escola representa em suas vidas, as narrativas demonstram o grande significado atribuído por ser um lugar de aprendizagem que juntamente com as famílias lhes ensinaram

valores, respeito, e os saberes inerentes à escola. Percebemos o afeto pela instituição, pelos aprendizados e realizações em suas vidas.

A Vicência Malcher em especial para mim foi onde eu comecei né, que hoje eu sou, eu me sinto... uma mulher realizada, né. Assim eu estudei fora também, mas o que levei daqui foi essencial para mim sabe. Em tudo, a ajuda do..., por que primeiro é o alicerce familiar e depois é do professor, né. [...] a Vicência Malcher foi assim marcante, a gente estudou até a quarta série lá, mas foi excelente. Eu falo com orgulho mesmo, na época os professores eram muito bons também, se esforçavam para ajudar a gente. (HELENA, 2021, p. 4).

Pra mim... é um sentimento de gratidão, eu sou grato por essa escola, sou grato aos professores que me ensinaram os primeiros ensinamentos, foram eles. O primeiro ensinamento foi de pai e mãe, mas eu digo assim a educação vem de pai e mãe, mas a gente vai na escola e a gente aprende a conhecer mais, o conhecimento, a gente aprende a conhecer as coisas, os valores também, a gente aprende. Então uma coisa que eu tenho é gratidão por essa escola, por ter estudado nela. (CARLOS, 2021, p. 5).

Olha, pra eu ser sincero com você, eu tenho essa escola como se fosse a minha mãe, por que tudo que eu tenho, de sabedoria, do que eu aprendi até hoje, a respeitar as pessoas e ser respeitado, tudo começou por ela, pelo respeito em casa e na escola. Por que não é também, não queira dizer que só na escola que se aprende, em qualquer ambiente do mundo a gente aprende, mas a maioria das coisas começa por ela, pela escola, a escola que nos ensina o nosso caminho, nosso respeito pelas pessoas, nossa dignidade. Então eu tenho a escola como se fosse uma mãe. (LUÍS, 2021, p. 5).

Nas falas dos ex-alunos compreendemos a importância atribuída ao papel da escola e da família em sua formação, no que se refere à formação de valores, respeito e conhecimento. Além desse aspecto, para eles a família aparece como um alicerce aos conhecimentos apreendidos na escola.

A escola também representa um lugar de boas lembranças e de oportunidades como nos contou Júlio: “Para mim, particularmente, representa tudo, é aí que eu guardo muitas lembranças boas de infância, tipo de amigos meus que hoje em dia, assim, venceram na vida e passaram por lá [...]. Então, é só lembrança boa.” (JÚLIO, 2021, p. 6).

Analisando a partir de Pesavento (1995), ao apreender o imaginário no campo das representações, entendo o real como concretude e representação. Para a autora ao se estudar o fato histórico o passado nos chega enquanto discurso, embora exterior a ele, posto que não é possível restaurar o já vivido em sua integridade. Ao tentar reconstituir a realidade histórica envolve-se uma dimensão simbólica que estabelece relações entre os significantes (imagens, palavras) com seus significados (representações e significações). Assim, ao abordar as representações dos alunos percebemos as significações que eles fazem de suas vivências no cotidiano escolar. Em suas memórias percebemos que a instituição é relembrada em seus ritmos, ensino, relações estabelecidas entre os sujeitos do ensinar e do aprender, elementos importantes para a constituição da realidade histórica dessa instituição. As representações que

cada um trouxe da sua primeira escola demonstram como ela está marcada em cada um, tanto por ser um espaço formador, quanto por ser um espaço de sociabilidades.

### 3.3 Representações da escola para a comunidade (segundo alunos e professoras).

A Escola Vivência Malcher é apreendida pela memória de alunos e professoras como tendo tido uma grande importância para a escolarização da comunidade de Cruzador por ser a única na comunidade e por permitir o acesso à educação por todos aqueles que por lá passaram e aqueles que ainda passam em busca de conhecimentos e oportunidades. Ao se falar da importância da escola para a comunidade de Cruzador, as professoras e ex-alunos trouxeram importantes considerações sobre a relevância da instituição para a comunidade e o papel que ela exerce enquanto um espaço de trabalho coletivo, um espaço formador.

A escola, a Vicência Malcher é muito importante para a comunidade de Cruzador por que é... ela formou vários cidadãos, vários filhos de cruzador, os avós, formou pais, enfim são várias gerações. Bastantes gerações que ela formou, então é muito importante até porque ela é única na comunidade. (CLARICE, 2021, p. 8).

Essa escola representa tudo, tipo se você for pesquisar aí pelas pessoas mais velhas do que eu aí, tipo até o tempo da mamãe mesmo, todos eles estudaram nela. Todos eles estudaram nela e aprenderam muita coisa mesmo não só com esses professores aí que eu citei, mas com os anteriores também, porque na época só existia a escolinha. E ela querendo ou não, a Vicência Malcher ela tinha o melhor ensino. (JÚLIO, 2021, p. 7).

Nas falas da professora Clarice e do ex-aluno Júlio percebemos a atribuição da importância dessa escola na formação dos habitantes da comunidade ao longo das gerações, o fato de ser a única na comunidade a ofertar o ensino a seus residentes. Nesse mesmo sentido, Moraes (2020) ao estudar as representações sobre as Escolas combinadas de Martinésia (Uberlândia-MG) de 1962 a 1985 aborda a importância da escola para a comunidade conforme a ótica dos ex-alunos entrevistados que trazem a escola como sendo a identidade da comunidade, uma instituição fundamental, um lugar de transformação pessoal e social, entendendo-a escola como um lugar de possibilidades.

Carlos e Luís falaram sobre a importância que a escola representa para a educação na comunidade e sobre as oportunidades que oferece aos residentes de Cruzador no que diz respeito ao início da escolarização:

De extrema importância, porque daqui dessa escola já saiu, já se formaram professores, doutores e advogados, então aqui é muito importante. Pessoas de ótimo caráter que respeitam o outro, então essa escola é de importância para a comunidade, porque sem ela não teria educação aqui na nossa comunidade. (CARLOS, 2021, p. 6).

Essa escola, eu falo de modo geral assim, eu não vou falar só por mim, mas eu acho

que a mesma maneira que eu penso, eu acho que outras pessoas que por ela já passaram, tem como se fosse uma escola exemplar, né. Por que foi uma escola que nunca aconteceu um desrespeito com ninguém, nunca foi uma escola denunciada por abuso de nada. [...] É uma escola exemplar, porque é dela que sai..., que começa tudo. Tem muitas pessoas daqui da nossa comunidade que são professores, são doutores, são enfermeiros, já tivemos médicos. Passaram..., começaram tudo por ela e chegaram num nível muito alto em termos de saber, mas começando por ela. Então ela é uma escola de respeito, uma escola exemplar, né. (LUÍS, 2021, p. 6).

A professora Adélia também falou sobre a relevância da escola devido ao papel social que ela exerce, pois, conforme suas palavras, “Ela possui um real significado para a vida profissional e cidadã dos moradores da comunidade principalmente na formação de valores éticos.” (ADÉLIA, 2021, p. 8).

Outro aspecto mencionado pelos entrevistados consistiu no caráter participativo que a escola garantia à população. A professora Rosa, por exemplo, destacou a relevância do trabalho realizado em colaboração com a comunidade. Essa poderia participar das decisões que afetavam à vida escolar e o próprio funcionamento das atividades por meio dos representantes do conselho, como nos contou Rosa:

A escola é uma família. Uma família que insere a comunidade toda né, que no caso nós professores trabalhamos ou trabalhávamos, é, em comum. Alunos, pais e professores. A gente fazia reuniões, né. Pra comprar as coisas para a escola tinha um conselho, então a gente reunia o conselho e reunia os pais também para ser em comum acordo. Se tinha que comprar alguma coisa aí a comunidade também os pais resolviam com a gente, não era só o que a gente queria não. O que eles achassem melhor, seria feito. (ROSA, 2021, p. 9).

Helena também trouxe a importância da escola na formação dos habitantes da comunidade ressaltando o trabalho desenvolvido pelos professores mesmo em condições adversas de ensino.

Ela é, ela significa muita coisa. Significa mesmo, os professores de antigamente né, do passado também foram muito bons. E a escola, tá certo que ela precisa muita coisa mesmo, muita que você nem imagina né, falta muita coisa mais assim no pouco que tem os professores se esforçam, por que a gente vê que tudo hoje é difícil eles se esforçam para poder ajudar os alunos e aqueles que realmente querem algo para o futuro eles se esforçam para aprender também. (HELENA, 2021, p. 5).

Conforme discutiu Pesavento (1995), as representações revelam um sentido ou envolvem significações para além do aparente e no caso tratado, para além da carência física e material, vislumbramos a importância atribuída à escola para comunidade por seus professores e alunos. Tais significados muito raramente atingiríamos somente nas fontes documentais.

Essas representações mostram a escola rural, aqui se tratando da Escola Vicência

Malcher, mas não só dela, como espaço que mesmo ocupando um lugar de negação na nossa história educacional (negação de condições básicas de funcionamento, negação de estruturas físicas adequadas, negação de condições de existência), os sujeitos que participaram e ajudaram a construir sua realidade histórica, no campo das lutas de representações, carregam partes de sua história que demonstram a importância social da escola rural.

Depreendemos nas falas das professoras e dos ex-alunos a relevância atribuída à Escola Vicência Malcher na execução de sua função enquanto espaço educativo, mas também, entre as representações atribuídas, a sua relevância em âmbito pessoal enquanto espaço alfabetizador e de sociabilidades para os ex-alunos e de oportunidades e realizações para suas professoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Nosella e Buffa (2013), a pesquisa de instituições escolares pode ser utilizada como um instrumento para uma nova concepção de escola e, se bem articulada, poderá constituir-se em um importante documento para a melhoria da educação. Contudo, apesar do aumento significativo nas pesquisas em História da Educação referentes às instituições rurais e seus sujeitos, é preciso ainda andar pelos caminhos tortuosos que obstam o conhecimento dessas escolas para assim consolidar a historiografia da educação rural brasileira.

Como já havia mencionado no início deste texto, um desses caminhos tortuosos consiste no fato de muitos documentos terem se perdido; esse foi um dos fatores que dificultou a análise de forma mais rica da configuração material e pedagógica da escola. No entanto, a utilização de fontes diversificadas, ainda que descontínuas, e sobretudo o emprego da metodologia da história oral, por meio das entrevistas, permitiu um melhor entendimento das questões que perpassam este trabalho. As entrevistas possibilitaram, por exemplo, apresentar uma caracterização dos professores e alunos que por lá passaram. Além desse aspecto, esse recurso metodológico foi de essencial importância para reunir os dados para a análise do objetivo geral e dos objetivos específicos traçados.

O desenvolvimento deste trabalho me permitiu, sobretudo, perceber as similaridades da história da Escola Vicência Malcher com a história de tantas outras escolas rurais do país no tocante ao cenário de abandono e degradação, mudanças e permanências e o descaso do poder público acerca de seu funcionamento, deixando de provê-la com recursos básicos. Além disso, auxiliou a perceber também que, apesar do descaso que perpassa e ecoa até os dias atuais em tais escolas, seus alunos e professores trazem consigo representações que mostram a importância social do papel que essas escolas desempenharam e desempenham para o sistema educacional do país e assim a relevância de seu estudo para a historiografia brasileira. Com efeito, ao analisar a história da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher percebo a relevância que ela cumpriu e desempenha para a escolarização da comunidade de Cruzador em suas quase cinco décadas de funcionamento.

Inaugurada em 1974, em seus primeiros anos de funcionamento, como nos contou Rosa (2020), a escola não recebia recursos para o bom exercício de sua função. Nos primeiros anos de atuação a escola também recebia alunos de outras localidades, mas com o tempo sua clientela se restringiu aos residentes da comunidade, suponho que isso se deva à fundação de

escolas primárias nas outras localidades.

Em abril de 1997 a escola passou a contar com um Conselho Escolar, quando também começou a receber melhores recursos para reformas e manutenção de seus serviços. No que se refere à entidade mantenedora a escola foi municipalizada em 1998, quando as escolas de ensino fundamental do município de Marapanim passaram a ser geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Em 2004 a escola fez uma reforma com recursos próprios, quando foi acrescentada uma sala de aula, assim ela passou a contar com três salas, foi construída uma cozinha e dois banheiros internos um feminino e um masculino, o que trouxe certa melhoria para sua estrutura física, visto que, anteriormente, a escola contava apenas com duas salas de aula e um banheiro externo às suas dependências.

No que se refere às representações da escola a partir das professoras e dos ex-alunos percebemos que a escola representou um espaço de oportunidades às primeiras e um espaço formador e de sociabilidades aos segundos. Em relação à comunidade de Cruzador, a escola exerce um importante papel por permitir o acesso à educação aos cidadãos cruzadoenses e por ser a única a cumprir tal papel na comunidade, a escola se constitui também em uma marca da identidade da Vila de Cruzador e dos sujeitos que por ela passaram como sujeitos do ensinar e/ou sujeitos do aprender.

Segundo Adélia Prado (1976, p. 113), “O que a memória ama, fica eterno”. Com efeito, a possibilidade de desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) referente à escola que marcou o início de minha escolarização e que agora marca também o início de minha vida acadêmica no âmbito da pesquisa, é algo que se eternizará em minha memória pelo comprometimento envolvido. Além de me possibilitar aprender sobre a metodologia da pesquisa em instituições escolares, o TCC me permitiu apreender o processo da escolarização rural no Brasil, tema que, para além da importância acadêmica e social, tem para mim grande relevância pelo fato de ter estudado durante grande parte de minha vida em escolas rurais e, por conseguinte, ter reconhecido em minha própria experiência os êxitos, os problemas e os impasses que perpassam essas instituições e que a pesquisa evidenciou.

Além disso, o TCC foi importante por me trazer um novo olhar sobre os caminhos tomados pela educação em nosso país. Podendo constatar que, por mais que em nossa história educacional o direito a uma educação de qualidade tenha sido negada aos sujeitos habitantes do campo, é possível construir uma nova realidade para esse cenário, pois, como ensinou Freire (1996, p. 47), “mudar é difícil, mas é possível”.

Por fim, este estudo ambiciona colaborar em âmbito regional com a historiografia educacional paraense, e acredito que conseguimos atingir tal objetivo por vislumbrar aspectos



da história de uma instituição até então não estudada. E em âmbito nacional, colaborar com o estudo da historiografia das instituições rurais do país, o que considero fundamental por contribuir para o entendimento da história educacional de parcelas significativas da população, os cidadãos do campo.

## REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, D. **Memória do rural**: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12184>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ALVES, Charles A. de S. **A política de municipalização do ensino fundamental no estado do Pará a partir da ótica dos gestores estaduais da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertacharles.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ASSIS, D. A., & LIMA, S. C. F. de. Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-MG, 1950 - 1980). **Revista Brasileira de História da Educação**, 19, p. 2 – 24, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42548/pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ASSIS, D. A.; LIMA, S. C. F. de. 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/view/22911>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2013.

BACELLAR, C. Fontes documentais. In: PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, J. A.; LIMA, S. C. F. História das escolas públicas primárias em áreas rurais: ausência de políticas públicas (Minas Gerais 1899 - 1911). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 251-263, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640306>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BLOCH, Marc. **Apologia da história**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSCHI, Caio César. **Por que estudar História?** São Paulo. Ática, 2007.

BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. Pesquisa em fontes primárias: algumas reflexões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 131-144, dez. 2007. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5028/art09\\_28.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5028/art09_28.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, 2013.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos Annales, 1929-1989. São Paulo: UNESP, 1991.

CARVALHO, Fábio G. de. A educação rural e a construção social dos professores leigos. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 2, p. 199-220, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19997>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. 9 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2003a, v. 1. 352 p.

CHALOBA, Rosa. F. de S.; CELESTE FILHO, Marcioni; MESQUITA, Ilka M. **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editorial, 2002 a. 244 p.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Jan./Abr., 1991. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-0141991000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-0141991000100010). Acesso em: 14 ago. 2020.

COELHO, Maricilde Oliveira. **A escola primária no Estado do Pará (1920 - 1940)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012009-165255/pt-br.php> . Acesso em: 30 mar. 2020.

COSTA, O. A. Estado da arte sobre formação de professores rurais e trabalho de professores rurais em dissertações e teses. (2001 - 2018). X CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2019, Belém do Pará. **Anais eletrônicos**. Belém do Pará: UFP, 2019. p. 5577-5591.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Alínea, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral: possibilidades e procedimentos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42357>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GALVÃO, M. de O.; LOPES, E.M.T. **Território plural: a pesquisa na história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GONÇALVES, M. C. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural Piauiense (1971-1989)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) . Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/FILES/TESE%20FINAL%20Marli.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

GONÇALVES, S. de J.; LIMA, S. C. F. de. História do ensino rural no Município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. **Horizonte Científico**, v. 6, p. 1-31, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/14509>. Acesso em: 20 jul. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9 - 44, jan./jun., 2001.

LIMA, S. C. F. Buscar os professores leigos na história da escola em meio rural: uma política? In: RESENDE, H. (Org.). **Repensar a história da educação, pensar a política na história da educação**. São Paulo: Intermeios, 2020.

LIMA, S. C. F.; MUSIAL, G. B. S. (Orgs.). **História e memória da escolarização das populações rurais**: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

LUCHESE, Terciane Ângela. Histórias das instituições escolares, um olhar teórico-metodológico. In: LUCHESE, Terciane Ângela; FERNANDES, Cassiane Curtarelli; BELUSSO, Gisele (Org.). **Instituições, histórias e culturas escolares**. Caxias do Sul: Educus, 2018.

MANKE, L. S. **Docência leiga**: História de vida de profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1691/1/Lisiane%20Sias%20Manke%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2020.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORAIS, L. E. **Se não fosse essa escola aqui da Martinésia, eu acho que eu seria um analfabeto até hoje**: representações sobre as escolas combinadas de Martinésia, 1962 a 1985 (Distrito de Martinésia, Uberlândia - MG). 2020. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3608>.

PESAVENTO, S. J. Em busca de outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: ANPUH/ Contexto, v. 15, n. 29, p. 9 – 27, 1995. Disponível em: [https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID\\_REVISTA\\_BRASILEIRA=14](https://www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=14) . Acesso em: 14 jun. 2021.

PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **História e história da educação**. O debate teórico-metodológico atual.

Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Demerval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 27-33, jan./dez, 2005.

SILVA, Andrelle L. B.; LIMA, S. C. F. **História da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profa. Vicência Malcher, Agrovila de Cruzador-Marapanim/PA (1974 - 2004)**. DIRPE/PIVIC No 688/2019, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/26673>. Acesso em: 30 jan. 2021.

VIEIRA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C. e KHOURY, Y. M. A. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2007.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e educação** (Temas de história da educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura da Educação, ano 5, n. 7, p. 93-110, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 0, p. 63-79, set.-dez., 1995. Disponível em: <http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/FRAGO.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

## FONTES

### Impressas

AMAZONIA. **Biblioteca Digital de Trabalhos Acadêmicos** (BDTA) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). 2020. Disponível em: <http://bdta.ufra.edu.br/jspui/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

CARTA da professora Lúcia Favacho à Secretaria Municipal de Educação Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Costa Pinheiro, Cruzador - Marapanim-Pa, Sem data. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

CASTRO, Joaquim A. **Noções da história de Marapanim**. Belém: Sagrada Família, 1998.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2020. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 dez. 2020.

CORONAVIRUS (COVID19). 14 jun. 2021. Disponível em: <https://news.google.com/covid19/map?hl=pt-BR&mid=%2Fm%2F02j71&gl=BR&ceid=BR%3Apt-419> Acesso em: 26 set. 2021.

ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher. **Mapas Estatísticos de**

**rendimento Escolar**, Cruzador - Marapanim-Pa., 1986a-2003a. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher. **Mapas de Matrículas**, Cruzador - Marapanim-Pa., 1986b-2000b. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher. **Requerimentos de transferências**, Cruzador - Marapanim-Pa., 1996c-2004c. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

LOCALIZAÇÃO do município de Marapanim, Pará. [20..]. Disponível em: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Marapanim-Para\\_fig1\\_323191167](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Localizacao-do-municipio-de-Marapanim-Para_fig1_323191167) Acesso em: 14 jun. 2021.

PARÁ. Biblioteca Digital FGV. **Repositório Institucional da Universidade Federal do Pará**. 2020. Disponível em: <https://sistema.bibliotecas-bdigital.fgv.br/bases/universidade-federal-do-para-ufpa-repositorio-institucional>. Acesso em: 24 mar. 2020.

PREFEITURA Municipal de Marapanim. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher**. Relação dos Professores em Exercício. Cruzador, 1999. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

PREFEITURA Municipal de Marapanim. Secretaria Municipal de Educação. **Mapa de Frequência Pessoal Docente/Apoio**. Marapanim, 2002. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

SECRETARIA de Estado de Educação. Departamento de Coordenação e Controle. **Mapa Estatístico de Resultado Final**. Marapanim, 1986. Acervo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.<sup>a</sup> Vicência Malcher.

### Oral

ADÉLIA. [Entrevista professora E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 17 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

CARLOS. [Entrevista ex-alunos da E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 01 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

CECÍLIA. [Entrevista professoras da E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 04 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva..

CLARICE. [Entrevista professoras da E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 22 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

HELENA. [Entrevista ex-alunos da E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 16 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

JÚLIO. [Entrevista ex-alunos da E. M. F. Prof<sup>a</sup> Vicência Malcher]. Cruzador, 20 de fevereiro

de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

LUÍS. [Entrevista ex-alunos da E. M. F. Profª Vicência Malcher]. Cruzador, 21 de fevereiro de 2021. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.

ROSA. [Entrevista professoras da E. M. F. Profª Vicência Malcher]. Cruzador, 14 de fevereiro de 2020. Depoimento concedido a Andrelle Luane Bentes da Silva.