

**POETAS DE SEUS NEGÓCIOS: PROFESSORAS LEIGAS DAS ESCOLAS RURAIS
(UBERLÂNDIA-MG, 1950 A 1979) ¹**

Poets of their own business: lay teachers in rural schools (Uberlândia-MG, 1950-1979)

Sandra Cristina Fagundes de Lima^{*}
Danielle Angélica de Assis^{**}

RESUMO

Pesquisamos a história e as memórias das professoras leigas das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1979) tendo como objetivo apreender as suas práticas e os significados que atribuíram ao período em que lecionaram no meio rural. Entrevistamos professoras, consultamos registros de frequência, livros de matrículas de alunos, atas de reuniões escolares, relatórios de inspeção, fotografias, cadernos escolares, bem como recorremos à pesquisa bibliográfica. Os resultados obtidos possibilitaram compreender a formação e as práticas docentes das professoras, os conflitos sociais que envolviam os relacionamentos e também os sentidos construídos sobre a escola rural, marcados de um lado pela valorização das comunidades camponesas, de outro pelo desprestígio do governo municipal.

Palavras-chave: História do Ensino Rural. História da Escola Rural. Professores Rurais. Memórias. Práticas

ABSTRACT

We have researched stories and memories of lay teachers in rural schools at Uberlândia-MG (1950-1979) aiming to understand their teaching practices and the meanings attributed to the period they taught in rural areas. We interviewed former teachers, verified attendance records, books enrollment of students, school meeting minutes, inspection reports, photographs, notebooks, and conducted literature research. The results enabled us to understand the formation and pedagogical practices of teachers, social conflicts involving the school and also the meanings constructed during the time they worked in rural schools, marked on one side by the appreciation of peasant communities and, on the other, by discrediting of the municipal government.

Keywords: Rural teaching history. Rural schools history. Rural teachers. Memories. Practices.

I – As portas para se chegar à cultura escolar desenvolvida, apropriada e posta a circular nas escolas são muitas: se ficarmos com a definição de Juliá (2001) podemos apreender essa cultura pelo estudo das normas que definem o que ensinar, pelas práticas que dão conta do que efetivamente se ensina e, por fim, pela formação dos professores,

^{*} Doutora em História pela UNICAMP e docente do PPGED/FACED/UFU. E-mail: sandralimaufu@gmail.com

^{**} Licenciada em Pedagogia pela UFU. Professora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Demanda Universal 01/2010, Processo SHA APQ-01160-10- Auxílio Financeiro FAPEMIG/ UFU). E-mail: danielle_angelica@hotmail.com

¹ Este artigo resulta da pesquisa realizada no âmbito do Projeto: A história da educação no meio rural no Município de Uberlândia- MG (1950-1979), aprovado na modalidade Auxílio Financeiro no Edital FAPEMIG Demanda Universal 01/2010, processo SHA APQ-01160-10. Projeto também financiado no Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Coordenação de LIMA, S.C.F. de.

o que aponta para os meios mobilizados para se fazer a mediação entre o primeiro e o segundo elementos. Podemos também delimitar um pouco mais o conceito – o que necessariamente não significa reduzi-lo – e entrar pela porta que Escolano denominou cultura empírica da escola, ou “cultura efectual”, “(...) que no es la de los discursos académicos ni la de las normas administrativas – aunque com ellas obviamente se comunique e interaccione – (...)” (2011, p. 04).

Assim, sem perder de vista a dimensão das normas, nessa pesquisa elegemos as práticas docentes como aspectos da cultura escolar. Foi, portanto, pela passagem proposta por Escolano que resolvemos adentrar o universo das escolas rurais situadas no município de Uberlândia-MG com o objetivo de identificar as memórias, histórias e práticas das professoras² que ali atuaram nos anos de 1950 a 1979 e, por se tratar de professoras leigas, cuja escolarização, em geral, não ultrapassou o 4º. ano do ensino primário, estivemos atentas à cultura empírica. Além desse aspecto, procuramos conhecer e analisar os significados atribuídos por essas professoras primárias ao período em que trabalharam na zona rural.

Para atingir esse objetivo realizamos sete entrevistas com professoras das escolas rurais³, empregamos documentos localizados no Arquivo Público de Uberlândia (ArPU) e outros guardados nos arquivos pessoais dos entrevistados. No primeiro consultamos: registros de frequência, livros de matrículas de alunos, atas de reuniões escolares, relatórios de inspeção, documentação diversa do Serviço de Educação e Saúde, folhas de pagamento dos professores e fotografias das escolas rurais. Dos acervos particulares empregamos fotografias e dois cadernos.

Partindo, portanto, da noção de cultura escolar organizamos o conteúdo das entrevistas e dos demais documentos consultados e os agrupamos em sete categorias, selecionadas a partir dos objetivos propostos nesse trabalho: *Formação do Professor, Ingresso na Docência e Condições de Trabalho; Tempos e Espaços Escolares; Cultura Material e Práticas; Relacionamentos; Significação da Escola; Avaliação do Trabalho Desenvolvido e Sociabilidade*. Esse conjunto de categoriais possibilitou apreender tanto os aspectos de construção da memória das professoras quanto a história do funcionamento da escola rural no período de 1950 a 1979 em seus diversos aspectos, tais como: métodos

² Referir-nos-emos às nossas entrevistadas sempre com o emprego do artigo feminino, isto porque segundo a análise dos livros de registros de frequência das escolas rurais, de 1950 a 1973, 210 professores lecionaram nestas escolas no município de Uberlândia, sendo que, desse total, 199 eram do sexo feminino e apenas 11 do sexo masculino. “Identificamos os docentes como “professor” ou “professora” a partir dos nomes informados nos referidos livros que aparentemente se referiam ao sexo masculino ou ao sexo feminino, pois até o momento não encontramos os dados que comprovem essa questão de gênero e que por conseguinte nos possibilitarão traçar um perfil mais fiel sobre esses profissionais” (ARAÚJO; LIMA, 2011, p. 16). Ressaltamos também que, embora todas encontrem-se hoje aposentadas, optamos por nos referir a elas como professoras, dispensando o prefixo “ex”.

³ Para realização das entrevistas obtivemos aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade Federal de Uberlândia (Protocolo nº 013/10), o qual exigiu a preservação da identidade dos entrevistados e por essa razão os nomes dos depoentes foram abreviados sendo utilizadas somente suas iniciais. Entrevistamos um total de dezessete pessoas que atuaram no ensino rural, sendo, sete professores, sete alunos, duas inspetoras de ensino e uma mãe de aluno. Ao cotejarmos o resultado das entrevistas com as demais fontes coletadas identificamos duas possíveis vertentes de análise, a saber, professores e alunos; contudo o tempo para organização e interpretação dos dados não era suficiente para compreendê-los em toda a sua dimensão, por isso optamos por centralizar nosso olhar na dimensão do professorado, sem desconsiderar a importância dos alunos no cotidiano escolar – também objeto desta pesquisa, cujos resultados foram publicados por Lima; Gonçalves (2012).

de ensino, recursos didáticos, avaliação dos alunos, organização da sala-de-aula, dentre outros abordados a seguir.

Segundo dados do IBGE, nas décadas de 1940 a 1960 a maior parte da população de Minas Gerais residia na zona rural, tendo sido somente a partir dos anos 1970 que o processo de urbanização obteve crescimento significativo. Até esse período era no meio rural que a maioria da população do Estado e, em particular, do município de Uberlândia, se alfabetizava.

Quadro I: População de Minas Gerais

População residente em Minas Gerais de 1940 a 1970					
Ano	Total de Habitantes	Urbana	Rural	Percentual da População	
				Urbana	Rural
1940	67.633.68	16.936.58	50.697.10	25%	75%
1950	77.821.88	23.229.15	54.592.73	30%	70%
1960	96.577.38	38.252.49	58.324.89	40%	60%
1970	114.874.15	60.603.00	54.271.15	53%	47%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados do IBGE (1984).

Nesse período, as escolas rurais do município de Uberlândia eram instituições isoladas de ensino primário, multisseriadas e unidocentes. Um só professor lecionava para todas as séries reunidas em uma única sala de aula – constituída inicialmente (até princípios de 1970) na zona rural de 1ª a 3ª séries⁴. Além das tarefas inerentes à docência, tais como a preparação das aulas, o ensino e o controle da disciplina dos alunos, o docente era responsável pela limpeza da escola, pelas escriturações escolares e, em alguns momentos, pela confecção do lanche e outras atividades extraescolares sobre as quais discorreremos a seguir. A escola rural vinculava-se à Secretaria Municipal de Educação e, por conseguinte, eram fiscalizadas inspetores municipais de ensino. A Prefeitura Municipal contratava o professor, pagava-lhe os salários e fornecia cadernos, lápis e borracha aos alunos e, a partir de 1970, apostilas para os professores. O fazendeiro assumia a outra parte dos custos despendidos com a escola rural, tais como: o fornecimento do espaço para a instalação da escola, muitas vezes um cômodo em sua própria casa, hospedagem dos professores e, quando ocorria atrasos em seus pagamentos, adiantamento dos salários.

Embora até o final de 1960 o meio rural abrigasse a maioria da população do Estado, e também do País, as escolas ali instaladas foram preteridas pelos poderes públicos, o que contribuiu para a sua precariedade e pelo relativo abandono, notável primeiramente nas instalações escolares muitas vezes cedidas e/ou construídas pelo fazendeiro local e pouco assistenciadas com investimentos públicos. Espaços físicos inadequados, carentes de iluminação, ventilação, banheiros, água encanada, além da ausência ou escassez de

⁴ Segundo o Plano Municipal de Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (PREFEITURA, 1972) e os relatos das professoras entrevistadas, na década de 1960 não havia o 4º ano do ensino primário nas escolas rurais.

materiais didáticos (LIMA, 2009). Este foi o espaço no qual atuaram as professoras por nós entrevistadas e antes tinha sido o próprio cenário da alfabetização de muitas delas.

II – Com relação à primeira categoria, *Formação do Professor, Ingresso na docência e Condições de trabalho*, as professoras entrevistadas nasceram entre os anos de 1928 a 1950 e, em 2011, quando as encontramos, contavam com idades variando entre 61 a 83 anos. Atualmente seis delas residem na zona urbana em casa própria e apenas uma continua morando na zona rural, na mesma fazenda onde exerceu a docência. Das sete depoentes, quatro foram alunas nas escolas rurais em períodos anteriores, enquanto duas delas ingressaram no ensino rural já na condição de professora.

As escolas onde trabalharam no município de Uberlândia eram as seguintes: Aniceto Pereira, Aprazível, Bons Olhos, Cruz Branca, Cruzeiro dos Peixotos, Dourados, Galheiros, Giacomo Segatto, José Alves da Silveira, Lembrança, Marimbondo, Monjolinho, Olhos d' Água, Presidente Costa e Silva, Sobradinho, Sucupira, Tenda, Usina dos Martins. Duas começaram a lecionar antes de terem completado 15 anos de idade, três tinham entre 15 a 18 anos e apenas duas tinham mais de 20 anos.

Essas professoras ingressaram na docência sobretudo por meio de indicação de outras professoras, de inspetores de ensino e/ou de políticos; algumas o fizeram através da aprovação em processos seletivos, denominados por uma delas de “concurso”.

Eu ingressei através tipo de um concurso, com a cunhada do prefeito na época G. L., então a gente foi lá, fez prova. Anunciou na rádio educadora que precisava de professora para zona rural. Não precisava ser habilitada. Aí fui com a cara e a coragem, fiz a prova e passei, e fui iniciei assim (TLB, 2011, p. 2)⁵.

Depreendemos dos relatos que a motivação para ingressarem na profissão era atribuída, em alguns casos, às dificuldades financeiras enfrentadas pela família, enquanto em outros foi justificada pela idealização do professor nas comunidades rurais. Segundo a depoente MARC (2011), apesar de a imprensa enfatizar as dificuldades do trabalho na escola rural, ela construiu outras representações acerca da profissão que a motivavam a aspirar o acesso a esta carreira:

(...) eu era menina e morava na fazenda na época quando chegou uma prima (...). Ela era muito bonita, assim vistosa e eu era muito pobrezinha. Eu via aquela moça chegando bonita e falando que era professora, eu pensei comigo: - Puxa! Será que um dia eu posso ser uma professora? (...) aí essa menina falou: - Porque você não vai dar aula? (MARC, 2011, p.13).

Segundo esse relato, à motivação para buscar o trabalho de professora na escola rural estava subjacente uma representação de distinção construída por aquelas comunidades rurais acerca da figura do professor. Os pais dos alunos eram analfabetos ou tinham poucos anos de escolarização e para eles a escola era uma possibilidade, ainda

⁵ Optamos por apresentar as transcrições das entrevistas em fonte itálica para as destacarmos das citações bibliográficas e dos demais documentos utilizados.

que remota, de ascensão social e o professor era visto com muita deferência e admiração, afinal conhecia a leitura, a escrita e o cálculo.

Com efeito, de acordo com as depoentes, no período em que iniciaram o magistério era muito difícil designar professores para a zona rural, primeiro por causa das condições precárias de trabalho existentes naquele meio e depois pelos baixos salários que lhes eram oferecidos, contudo, elas mencionaram que a comunidade tinha um respeito e uma grande consideração pelo docente, mesmo sendo, em sua maioria, professoras leigas, com apenas o 4º ano primário concluído: “[...] na zona rural uma professora que não tem habilitação, igual a mim que não tinha, (...) nossa! Eles valorizavam, parecia uma deusa” (TLB, 2011, p.8).

Quanto à formação, cinco professoras começaram a lecionar tendo concluído apenas o 4º ano primário e duas fizeram o 1º ano do antigo ginásio. Após começarem a atuar como professoras do ensino primário, cinco continuaram os estudos, das quais quatro concluíram o Magistério antes de aposentar e uma terminou o antigo colegial. Segundo as depoentes, na década de 1950 e até meados de 1960 as professoras rurais do município de Uberlândia não recebiam cursos de formação continuada, nem mesmo orientações pedagógicas da Secretaria da Educação, o pouco que ensinavam na escola baseava-se no conhecimento que tiveram enquanto foram alunas e nas pesquisas que faziam por conta própria. A transcrição a seguir permite compreender esse aspecto:

Dificuldade eu tive, porque eu não era bem preparada e era difícil empregar o programa de ensino. Nossa, cada série! Então a gente pegava, era difícil demais, pegávamos pelo que a gente aprendeu. Não tinha ninguém para nos orientar, era por Deus mesmo. Pegávamos os livros, no ensino (...) que os professores nos ensinaram. Tinha assim um conteúdo, era assim, desse jeito. A gente mesmo pesquisava. Pesquisava o ensino, a matéria que iria dar; a maneira que ia ser dada, era desse jeito, não era fácil não. Depois que a prefeitura, a Secretaria de Educação, pôs lá dentro da Secretaria: orientadora, supervisora, tudo mudou. Foi uma benção, eu acho que é até hoje (ARS, 2011, p.13).

A partir do final da década de 1960 a Prefeitura começou a oferecer cursos de formação continuada no período das férias escolares. Ou seja, uma exploração a mais do trabalho docente, uma vez que as professoras eram constrangidas a frequentar tais cursos nos períodos de férias escolares, sem direito a receber pelas horas extras e nem compensá-las durante o ano letivo. Havia, portanto, a exigência de uma dedicação integral que comprometia as férias e, por conseguinte, usurpava-lhes o direito ao descanso e lazer. Entretanto, para as nossas entrevistadas, esses cursos eram meios de qualificar e de atualizar seus conhecimentos e, conforme se infere do depoimento a seguir, a partir deles produziam táticas para tornar viável o ensino.

Geralmente, falava que era curso de treinamento, aperfeiçoamento, isso todas as férias, a gente tinha curso de treinamento e aperfeiçoamento, dado pela prefeitura que organizava esses cursos. Então a gente não tinha nem férias praticamente livre; todas as férias a gente tinha esse treinamento [...]. Estudava a didática, a didática e a teoria, tudo, assim como ensinar o aluno, o que dar para o aluno, a matéria que iria ensinar. Como dar? Qual material didático preparar? A gente já fazia o material didático nesses cursos para

aprender e recebia as apostilas, a gente podia recordar, reviver, reler, reaprender em casa também, a gente tinha o material todinho, fornecia o material para gente, e nas escolas também, a gente trabalhava, a gente era monitorada, porque eles forneciam apostilas para gente e tinha a supervisora que ia fazer a visita periodicamente, às vezes ia duas vezes ao mês, às vezes ia quatro vezes ao mês. Era assim, a gente era inspecionada (JFRM, 2011,p.1-2).

Nesse período, ou seja, final dos anos 1960, a Secretaria Municipal de Educação passou a oferecer às professoras apostilas contendo o conteúdo do programa mensal. Ao trazerem de forma organizada aquele conteúdo, esses manuais deveriam facilitar o trabalho pedagógico, todavia o seu uso engendrou a exigência de elaboração do planejamento das aulas, o qual era uma das formas utilizadas pela mesma Secretaria para avaliar o aluno e o professor.

O contexto de adoção dessas apostilas se deu com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 4.024/61. A partir de sua implementação, houve uma alteração no ensino primário e secundário no Brasil e o Conselho Federal de Educação indicou as seguintes disciplinas como sendo obrigatórias no currículo escolar: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, além de recomendar o que deveria ser ensinado em cada uma delas (SOUZA, 2008). Com isso, a Delegacia de Ensino (Estadual) enviava todo o calendário definido, enquanto a Secretaria Municipal de Educação planejava o conteúdo escolar e o divulgava em apostilas; depois fiscalizava o seu cumprimento por parte dos professores. Essa organização, também presente nas escolas rurais de Uberlândia, não contava com a participação dos professores e era função apenas da equipe de especialistas da educação. O professor recebia o planejamento curricular pronto nas apostilas e, através dele, preparava seus planos de aula, os quais eram cuidadosamente avaliados pelos supervisores para verificar se estavam de acordo com a proposta do município.

(...) as supervisoras (...) ficavam aqui na cidade e mensalmente elas iam às escolas, por exemplo, elas avaliavam os alunos, avaliavam aquilo que a gente tinha, até, era o terror. (...) eu, por exemplo, chegava a sonhar, quando eu não dava conta de preparar aula, eu pensava assim: vai chegar um supervisor e eu não estou com meu plano de aula pronto, eu pensava meu Deus vai chamar a minha atenção. Então o dia que às vezes não dava para preparar aula eu ficava geladinha de medo de chegar alguém. Ela chegava lá, olhava seus planejamentos direitinhos pra ver se estavam de acordo com aquilo que era a programação daquele bimestre, não era difícil não, [...] as apostilas te guiava, você só não trabalhava se você não quisesse, a gente aprendia com aquilo que ia nas apostilas, às vezes você não sabia, mas ali você preparava a aula e ia (MARC, 2011, p.11).

As apostilas e os cursos de formação continuada tinham como objetivo oferecer ao professor leigo o conhecimento científico mínimo para desempenhar suas atribuições. Por outro lado, devemos considerar também que o contexto educacional vigente na década de 1960 foi marcado por uma educação voltada ao “saber fazer” e a preocupação dos poderes públicos era ensinar o fazer prático pedagógico. O trabalho de planejamento da educação ficava a cargo dos especialistas educacionais e dos políticos, enquanto os professores eram responsáveis pela execução dos programas e pelo cumprimento dos currículo estabelecido.

[...] verifica-se, no campo educacional, nesse momento, uma busca pela racionalização do processo educativo, dando-se prioridade ao planejamento, à especialização do trabalho e aos sistemas de supervisão e avaliação que pudessem imprimir ao processo maior eficiência e eficácia (SOUZA, 2008, p.259).

Dessa concepção surgem as apostilas que não só apresentavam o conteúdo a ser trabalhado, mas tentavam impor determinadas formas de ensinar e direcionar toda a atuação docente. Nesse sentido, em nossa análise, constatamos que tanto os cursos de formação continuada quanto as apostilas pedagógicas oferecidas pela Prefeitura de Uberlândia indicavam a tentativa de controlar e uniformizar o trabalho docente por meio de conteúdos e metodologias de cunho tecnicista.

Em Uberlândia, a Secretaria da Educação fiscalizava todo o fazer docente e durante muitos anos foi responsável inclusive pela elaboração das provas avaliativas, inicialmente realizadas pela banca examinadora, mais tarde pelas supervisoras educacionais e somente no final da década de 1970 começaram a ser elaboradas e aplicadas pelas próprias professoras. Avaliamos, portanto, que o emprego das apostilas constituía-se em uma tentativa de controle técnico-político do trabalho do professor, ou seja, era uma estratégia em que, na acepção de De Certeau,

um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (2009, p. 99).

Contudo, para as nossas entrevistadas, as apostilas eram apenas recursos que facilitavam e orientavam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que, como veremos adiante, faziam contraposição a estas estratégias por meio do emprego de diversas táticas que lhes tornavam possível ensinar o que estava prescrito de acordo com os seus próprios códigos.

No tocante ao trajeto e ao transporte, as entrevistadas relataram que para chegarem à escola tinham que percorrer a pé ou a cavalo longas distâncias; havia também aquelas que residiam temporariamente na casa de alunos ou na casa reservada ao professor. Quando a escola dispunha dessa acomodação, ora estava localizada no mesmo prédio escolar, ora em uma casa próxima, o que evitava o desgaste da extensa caminhada até o trabalho. Todavia, morar na casa de alunos exigia do professor ajustar-se aos costumes e valores de outra família. Nos depoimentos percebemos que, em alguns casos, quando havia adaptação, essa situação tornava-se prazerosa por causa do carinho dos anfitriões e da disputa travada pelos alunos para terem o professor em sua casa, evidenciando o quanto aquele profissional era importante nas comunidades rurais. Entretanto, nos casos em que o professor não conseguia adaptar-se à nova rotina familiar o sentimento aflorado no ato de rememorar denota o quanto aquela experiência havia sido desgastante e o quanto algumas reminiscências são difíceis de verbalizar. Ao contar a sua história, MARC demonstra um pouco esse sentimento sem, no entanto, entrar muito em detalhes:

[...] esse primeiro lugar que eu fui eu não me adaptei muito bem com o pessoal da casa (pausa) e com os alunos também, assim parece que eles eram assim, alunos bem difíceis, mas até que não foi por isso não, aí quando foi agosto eu falei pra minha mãe: – Eu não quero voltar mais (2011, p.13-14).

Quanto ao salário, o valor exato recebido não foi recordado pelas entrevistadas, mas duas professoras alegaram ter sido relativamente bom, enquanto cinco delas disseram que os valores eram baixos. Para a entrevistada ARS, o salário docente era vergonhoso, era muito esforço e pouco reconhecimento:

Esse aí, esse aí era tristeza! Não tinha, nossa! A gente era muito mal paga, quem lecionava era mesmo quem tinha dom de ser professora, dom de ensinar, amor e piedade, a gente ensinava, não tinha o magistério, até hoje, o magistério não tem remuneração de acordo a necessidade, de acordo com o esforço dos professores no seu trabalho, não tem, até hoje. Vejo aí, não tem mesmo, (...) tem que mudar [...] a gente tinha vergonha de falar o salário da gente. Era muito pouco, eu não lembro não, mirreis coisa assim. Mas era pouco demais, eu tinha vergonha. [...] a gente ia alegre e ficava triste quando recebia (ARS, 2011, p.11).

De fato, ao confrontarmos os salários registrados nas folhas de pagamentos dos professores com o mínimo estabelecido no Estado de Minas Gerais no período pesquisado, constatamos, de acordo com os dados do Tribunal Regional do Trabalho, que o salário docente era inferior ao mínimo estipulado na região, revelando em parte a precarização daquele trabalho no meio rural.

Quadro II: Salário dos Professores em Minas Gerais

Início das Décadas	Moeda Vigente	Salário Mínimo Vigente em MG	Salários dos Professores Rurais
1952	Cruzeiro	Cr\$ 900,00	Cr\$ 700,00 a Cr\$ 800,00
1960	Cruzeiro	Cr\$ 8.480,00	Cr\$ 5.550,00 a Cr\$ 6.300,00
1970	Cruzeiro Novo	NCr\$ 177,60	NCr\$ 125,00 a NCr\$ 150,00

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos seguintes documentos: FOLHA, 1950-1979 e EVOLUÇÃO, s.d.

Para receberem os vencimentos mensais as professoras tinham que se deslocar para Uberlândia, pois havia um livro que precisava ser assinado na Prefeitura. Por esse motivo, naquele dia a escola era fechada e todos na região sabiam o motivo pelo qual os alunos não tinham aulas; mas para não ficarem com falta no livro de ponto, normalmente as professoras faziam a reposição do dia letivo ao sábado. MLC acrescenta em tom de ironia: “*Todo mundo sabia que a professora ia receber. Ainda bem que não existia tanto malandro*” (2011, p.7). Além da dificuldade nesse dia, a depoente ainda ressalta que algumas vezes o pagamento atrasava e, para não ficarem sem dinheiro, os fazendeiros adiantavam-lhes parte do salário. Todavia não podemos inferir que essa situação fosse típica em todas as localidades, uma vez que as demais professoras não verbalizaram esse tipo de problema; estas afirmam que o salário era pouco em relação à dedicação e o esforço empenhado, porém era recebido pontualmente no dia do pagamento.

No que concerne à segunda categoria analisada, *Tempo e Espaços Escolares*, nas fotografias consultadas assim como nas entrevistas realizadas foi possível apreender a inexistência de um edifício próprio para a escola, bem como a ausência de espaços específicos que pudessem abrigar as diferentes atividades escolares, tais como: mais de uma sala de aula, sala para o professor, secretaria, biblioteca, refeitório, quadra para a prática de atividades físicas e sanitários. Ou seja, a falta de espaço ou a sua existência em condições precárias, era um dos indícios do desprestígio da escola rural em Uberlândia. “De ahí que el espacio no sea jamás neutro sino signo, símbolo y hella de la condición y relaciones de quienes los habitan. Muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69).

Com efeito, a escola rural existia enquanto unidade mínima de referência, ou seja, a sala de aula frequentada tanto por meninos quanto por meninas de várias idades, em geral numerosa, com uma média de 30 a 50 alunos. Do lado externo encontrava-se a vasta área de campo que a circundava e onde aconteciam as demais atividades: práticas esportivas, brincadeiras e lanches.

Competia ao professor administrar racionalmente a irracionalidade deste espaço: do lado de dentro cabia-lhe organizar a sala para atender alunos de ambos os sexos, de diferentes idades e também de distintos níveis de aprendizagem e, sobretudo, planejar a aula a partir dessa diversidade. Do lado externo ele deveria cuidar para que as crianças não se machucassem na hora do recreio e para que não corressem perigo ao usar o “banheiro”, isto porque nas escolas desprovidas de instalações sanitárias, as crianças deveriam recorrer ao mato.

As aulas aconteciam no período da manhã ou da tarde, mas algumas escolas funcionavam em dois períodos. Naquelas que funcionavam apenas em um turno, ministravam-se todos os anos do ensino primário na mesma sala, separando as séries por fila. Nas outras, as turmas eram divididas em 1ª e 2ª séries à tarde e 3ª e 4ª séries pela manhã. Quanto à seriação, no início do período pesquisado, a 4ª série não era obrigatória no ensino primário rural, mas algumas professoras, segundo relataram, mesmo sem receber por isso, ministravam essa série em consideração aos alunos, que, caso fossem continuar os estudos na cidade, necessitariam desse para ingressarem no ginásio (MLC, 2011).

Nos relatos constatamos que em alguns casos a situação ficava mais complicada, pois havia escolas em que duas professoras dividiam a mesma sala de aula, tornando o ensino uma prática mais desafiadora.

Quando eu comecei a dar aula já eram duas professoras, para trás era uma professora com quatro, com três séries, quatro porque falava primeira A e primeiro B, segundo e terceiro, não tinha quarta. Mas era primeiro A, primeiro B, segunda série e terceira série. Era tudo junto. Separava por fileiras de carteiras, de cadeirinhas. Quando eu comecei a trabalhar já eram duas professoras, separavam duas séries para uma e duas séries para outra, depois separou com biombo, aí foi progredindo devagarzinho, separou com biombo, aí eu não me lembro bem o ano que foi na época, acho que, do primeiro

mandato do Zaire Resende⁶, começou a nucleação. [...] Dois quadros, então dividia a escolinha mais ou menos ao meio, se eram quatro fileiras de carteiras, duas para um lado, duas para o outro lado, e trabalhavam junto, então assim, era um pouco, era muito difícil porque duas professoras falando, os alunos perguntando, questionando, era muito difícil a aprendizagem, então a gente tinha que falar mais baixo, pedir os meninos para falar baixo, para não conversar, que até hoje a professora pedia [risos], e era muito difícil, mas antigamente parece que as crianças eram mais comportadas, mais obedientes, a gente conseguia (JFRM, 2011, p. 4).

Outro ponto analisado nessa categoria consistiu na ocupação do espaço segundo o gênero, pois verificamos em todas as fotografias analisadas a separação entre os meninos e as meninas. Segundo Souza (2008), essa divisão prevaleceu durante boa parte do século XX, ratificando, dentre outros, valores sociais ancorados na moral religiosa. Nos grupos escolares essa configuração foi reforçada na distribuição dos espaços-entrada para meninas e meninos, recreios repartidos, alas e classes distintas. As salas mistas poderiam funcionar apenas em localidades onde não havia número suficiente de crianças de um mesmo sexo para constituir uma turma. Porém, nas escolas isoladas instaladas em meio rural, por serem multisseriadas, meninos e meninas estudavam na mesma sala e a divisão se fazia pelas fileiras e dentro dessas nas próprias carteiras. No entanto, ao questionarmos as professoras sobre essa prática, fomos informadas por cinco delas que não havia essa diferenciação, apenas uma afirmou separar meninas de meninos por ser um costume vindo desde o tempo em que estudava na zona rural, porém não sabia o motivo dessa prática.

À indistinção do espaço correspondia para o professor uma saturação do tempo, uma vez que, além do ensino, tinha de responder às mais variadas demandas. Afora a organização da sala de aula, os docentes ainda administravam a carga horária das disciplinas de maneira que o aluno aprendesse todo o conteúdo proposto nas apostilas elaboradas pela equipe de supervisores:

Tinha Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências (...). Era bem completo, estudava, dependendo da série, era tudo. Por exemplo: Estudos Sociais estudavam a cidade, história de Uberlândia e, de acordo com a série, Minas Gerais, Brasil. Em Ciências estudava a água e aí por diante... Era assim, dentro da sala de aula eu dava, por exemplo, eu dava assim, Português e Ciências determinado dias, sabe? (...), por exemplo, segunda e sexta (...). Português e Matemática todos os dias, mas aí eu intercalava junto com Português e Matemática a Ciências e Estudos Sociais. Às vezes numa semana eu dava dois dias de Ciências, três de Estudos Sociais, na outra eu já invertia a situação, aquela que eu tinha dado só dois numa semana eu passava a dar três e dois da outra, e assim a gente ia e de acordo com a necessidade do aluno também. Às vezes era um tema mais difícil, a gente dava mais aquela matéria naquela semana (JFRM, 2011, p.2).

Ou seja, a distribuição das matérias durante um dia de aula e ao longo da semana, assim como os conteúdos de cada disciplina e o tempo gasto com cada uma delas deveria ser controlado pela própria professora. Do mesmo modo que se esperava que gerenciasse

⁶ Zaire Resende cumpriu pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) dois mandatos como prefeito de Uberlândia: um de 1983 a 1988 e outro de 2001 a 2004.

o quase não-espço da escola competia-lhe racionalizar e escandir o tempo. Por exemplo, a partir de um período ainda não precisado, a Prefeitura enviava os mantimentos, mas como não contratava pessoal para o trabalho na cantina, cabia-lhe preparar o lanche e servi-lo às crianças. Supunha-se também, conforme relato a seguir, que participasse e auxiliasse na organização de atividades religiosas, cuidasse da higiene das crianças e atuasse como enfermeira:

Naquele tempo [...] a gente era tudo naquele lugar. Tinha a capela, você tinha que rezar terço. Eu não sabia rezar terço, tive que aprender para rezar. Se tivesse uma pessoa doente, você tinha que aplicar injeção. Cortar o cabelo; cortei muito cabelo de aluno, principalmente de menina. Fazia de tudo um pouquinho, porque era difícil naquele tempo, não tinha igual tem hoje, essas assistências sociais da Prefeitura, sei lá, tudo era a professora (AGCS, 2011, p. 4).

Na categoria *Sociabilidade* analisamos as relações sociais construídas entre a comunidade rural e os frequentadores da escola e compreendemos que a prática de brincadeiras e realização de jogos, bem como a promoção de festas, variavam de localidade para localidade e dependiam do interesse e das preferências das professoras. A depoente TLB (2011) relatou a esse respeito que em sua escola não organizava festas, considerava-se bastante objetiva, por isso voltava seus esforços para os conteúdos e para o trabalho dentro da sala de aula. Porém, nas Escolas Municipais Rurais: Aniceto Pereira, Aprazível, Cruz Branca, Galheiros, José Alves da Silveira, Marimbondo, Monjolinho, Olhos d' Água, Presidente Costa e Silva, Sobradinho, Sucupira, Tenda, Usina dos Martins, as professoras entrevistadas informaram que sempre promoviam festas em datas comemorativas, festas religiosas e teatros envolvendo as famílias. Esses eventos eram importantes porque aproximavam a família e a escola, tornando-se significativos para todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, pais, amigos e outros.

No entanto, diferentemente das representações construídas sobre a vida rural, nessas comunidades as relações sociais e o comportamento dos alunos também eram permeados por conflitos. Encontramos no interior dos livros de frequência diária dois bilhetes enviados em 1953 pelo pai de um aluno e pela mãe de outro à professora da Escola Municipal de Capim Branco nos quais os problemas de comportamento e de relacionamento ficam manifestos. No primeiro deles foi registrado o seguinte: “Sinhorita Bom dia. Resibi u vosso bileite fique muito satisfeito em mi avizar eu reprendi u Sebastião. Mais si elle tornar fazer estas coizas asinhorita pode corrigir e no mais muito obrigado. Benjamim” (NEVES, 1953). No outro bilhete uma mãe solicitava antecipar o horário de saída de seu filho e, ao mesmo tempo justificava as faltas de seus sobrinhos com a alegação de que sofriam agressões físicas dos colegas da escola.

Dona Hellena, Mando este afim de pedir um grande favor, porém, grande mais fácil de fazer, do qual ficarei imensamente satisfeita e, ser atendida, peço a senhora para soltar os meus meninos uns 15 minutos mais cedo para que eles possam vir sozinhos. Dona Helena não quero dizer com isso que os meus meninos são melhores que os outros não senhora, é para evitar questões entre vizinhos, eu quero evitar antes que

aconteça. Dona Helena peço isto porque outro dia o Efraim chegou em casa com o corpo todo marcado de varadas, eu falei com o pae desse que o batem e mostrei o corpo do Efraim como estava ele me prometeu que ia dar um jeito porem esse menino continua ameaçar os nossos meninos e por esse motivo minha irmã não vae mandar mais os meninos dela, eu não quero tirar o Efraim porque ele está adiantando muito bem e eu sei que se ele perder este resto de ano ele vae perder um ano todo. Esperando ser atendida sou antecipadamente agradecida. Sempre sua amiga, Nita Rosa (ROSA, 1953).

No que diz respeito ainda aos conflitos, algumas lembranças foram relatadas com dificuldade pelos depoentes, pois afloraram emoções há muito silenciadas. Nesse sentido, ao se recordar das festas escolares, a aluna FMRP relatou que tanto ela quanto a irmã foram muito discriminadas na escola por causa de seu pai praticar o espiritismo, religião que não era aceita pela católica comunidade rural. O seu depoimento foi perpassado pela emoção ao se lembrar o quanto era difícil sentir-se excluída. Contudo, procurando atenuar a possível transgressão de seu pai, a depoente fala em “brincar” e não em “praticar” o espiritismo:

Quando a gente estudava, então, é, era ruim, era um pouco assim difícil, porque na escola, (...), todo mundo conhecia as pessoas [...]. Ai muitas crianças, às vezes, (...), olhava para gente, meio assim, esquisito, porque eles eram, vamos dizer assim, católico, porque, é (pausa), papai brincava que o espiritismo... Toda a religião, tinha que andar de mão dada porque Deus é um só. Mas aí na época da gente estudando, aí aquelas crianças falava por causa do meu pai, então, a gente ficava assim, meio para um canto (FMRP, 2011, p.7).

Em alguns casos, as “memórias subterrâneas” são silenciadas ou secundarizadas pela história oficial ou pelo desvio construído na memória coletiva, no entanto permanecem vivas e o seu silêncio é rompido quando surgem a necessidade e a oportunidade de serem narradas. É uma memória que se opõe à memória coletiva nacional, porque composta por lembranças transmitidas nos quadros familiares ou nos relacionamentos afetivos e/ou políticos. Essas lembranças “proibidas” são zelosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade (POLLAK, 1989). No caso de FMRP (2011), durante muitos anos ela conviveu com a dualidade de sentimentos construídos acerca da escola rural. De um lado havia a lembrança da amizade e da convivência cordial e de outro as situações persecutórias e o sentimento de exclusão.

Os conflitos não se limitavam às relações entre alunos e comunidade e às possíveis rivalidades daí decorrentes, mas engendravam, em alguns casos, consequências mais abrangentes, como a evasão escolar dos alunos da Escola Municipal Rural Boa Vista, no ano 1959.

Teve uma implicância dos pais com essa professora [...], as próprias mulheres, as esposas dos maridos lá, porque ela era muito liberal. [...] O povo a retirou, nem sei se existe isso mais, eu sei que foi comunicado lá na Prefeitura e retirou ela, e nisso também a escola acabou. (...) eles não arrumaram outra professora para substituir. Todo mundo foi para os Olhos d'Água (AES, 2011, p. 2-4).

Por outro lado, os relacionamentos não eram feitos apenas de conflitos e desafetos, como em todos os grupos sociais também havia amizade, companheirismo e respeito. As professoras contam que eram consideradas bravas, mas na maioria das escolas havia momentos de interação, brincadeiras e jogos nos quais se divertiam com as crianças. Das sete docentes entrevistadas, somente uma relatou dificuldade no relacionamento com pais de alunos, as demais alegam ter construído uma relação de cordialidade, respeito e carinho.

Na categoria *Cultura Material e Práticas* analisamos os mobiliários, os recursos didáticos, materiais didáticos, bem como as metodologias empregadas pelas professoras. Todas as entrevistadas recordaram-se dos materiais que não faltavam: o giz e o quadro negro, elementos essenciais para ministrar as aulas. Na maioria dos estabelecimentos rurais de ensino as carteiras eram mais largas e podiam acomodar mais de um aluno, sendo normalmente utilizadas por duas crianças; o armário destinado ao professor era simples e todas as escolas tinham filtros, com exceção da Escola Aprazível.

Como recursos para o ensino, as professoras e os alunos utilizavam o livro didático, os cadernos de anotação e as cartilhas. Os alunos mais novos, das séries iniciais, usavam lápis para a escrita, lápis de cor e borracha e aqueles da 3ª série já podiam usar caneta, mas havia turmas desta série que, às vezes, permaneciam com o uso dos lápis. Na disciplina Matemática, TLB (2011) também empregava o “quadro valor de lugar”, desenvolvido com a ajuda da supervisora.

Os materiais utilizados na escola rural eram somente aqueles imprescindíveis no cotidiano escolar, evidenciado que os meios disponíveis não possibilitavam o estímulo à criatividade, sociabilidade ou interação. Mesmo que isso pudesse acontecer indiretamente, o objetivo da escola rural era ensinar ler, escrever e contar. Com efeito, nos cadernos pesquisados encontramos exercícios com excessivas cópias de palavras, frases e textos para memorização e treino da caligrafia, além de cálculos matemáticos e de poucos desenhos livres.

Ao analisar os cadernos concluímos que todos foram corrigidos pela professora e, especificamente no caderno de deveres de casa, a correção fora realizada com caneta de cor vermelha, posteriormente a caneta mudou para a cor preta e terminou com a cor azul. Inferimos que essa alteração evidencie a mudança de postura quanto à avaliação, uma vez que o vermelho mostra a rigidez na correção e confere destaque mais aos erros do que aos acertos, enquanto o azul degrine menos o aluno. Segundo Lopes (2008), a cor vermelha em geral está associada à proibição e ao cuidado, enquanto o visto em azul denota a sua constante vigilância sobre as atividades realizadas pelos alunos.

No caderno de teste da disciplina de Leitura e Expressão, os exercícios exigiam dos alunos a capacidade de organizar e separar as sílabas, escrever palavras, discernir o singular do plural, fazer leitura silenciosa e ditado e, por fim, interpretar textos. Em Matemática eram cobrados exercícios de imagens, associação entre quantidade e numeral, cálculos matemáticos e resolução de problemas. Nos testes de Estudos Sociais, o aluno deveria ter domínio de lugar e espaço (onde moramos? O que está ao redor?), bem como reconhecer as variações climáticas (dia ensolarado, dia chuvoso, dia ventoso) e a diferenciação entre animais selvagens e domésticos. As atividades eram compostas por desenhos impressos em

carimbos e alguns feitos pelo próprio aluno, mas nota-se que esses não foram livres, mas, sim, direcionados ou copiados do quadro. Nos testes de Integração Social, os exercícios eram de orientação geográfica (Norte, Sul, Leste, Oeste) e em Ciências deparamo-nos com exercícios de associação entre animal e alimentação. Todas as atividades corrigidas e creditadas em caneta vermelha.

As professoras não mencionaram nas entrevistas o nome das disciplinas Leitura e Expressão e Integração Social; recordaram-se de Português, Matemática, Geografia, História, Religião, Ciências, Desenho, Estudos Sociais e OSPB (antiga disciplina de Moral e Cívica). Segundo Souza, na escola primária

O núcleo comum reforçava as tendências de simplificação do currículo da escolarização básica circunscrevendo-o ao mínimo necessário para o indivíduo adaptar-se as exigências da sociedade urbana- industrial e tecnológica (SOUZA, 2008, p. 271).

Quanto às metodologias de ensino, por lecionarem em salas multisseriadas, frequentadas por alunos de várias idades (6 a 17 anos), as professoras dividiam o quadro e cada coluna referia-se a uma série escolar. O mesmo procedimento era usado tanto para os mais novos quanto para os adolescentes e todos deveriam ficar bastante atentos para não copiarem conteúdos de outra série. A aula exigia do professor um bom domínio da classe e muita organização. Ao falar sobre a forma de ministrar as aulas para uma turma multisseriada, MLC explicou:

A gente seguia pelos livros. Nossa responsabilidade era maior, porque a gente queria que os meninos devorassem [sic] os exercícios dos livros. Pra você ver como era a 2ª série na época que eu dava aula, era tão adiantada que a gente ensinava problemas de juros, arroba, porque era o que eles precisavam na roça. Aí os pais pediam pra gente: - Ah, meu filho tem que aprende fazer conta, porque compra porco, compra vaca, tem que saber fazer conta assim, problema. [...] Eu contei pra vocês o negócio da licença⁷, pode ir na licença? Então leva essa pedrinha aqui e vai: não demora não. 1ª, 2ª, 3ª, 4ª tudo na mesma sala, era tão difícil [...] porque a gente corrigia o dever de casa, menina, por isso que não podia dar tanto dever, chegava na aula tinha que corrigir as tarefas, geralmente era no quadro, aí passava olhando os caderninhos pra ver quem tinha feito. O sabidinho..., sempre teve menino sabido que colava. Isso é normal. [...] minha filha vou te falar, tinha que fazer igual uma pipoca né... [...]. A gente fazia as filas. Essa fila aqui é esse quadro negro, essa fila... Eu sei que virava... Os meninos copiavam dever do outro. Falava assim aqui é a 1ª série, aqui é a 2ª, por fim nós ficamos duas professoras na mesma sala, não tinha divisória sabe... Era tão assim... Era difícil mesmo [...] Dava porque falava:- Ai agora é a 3ª série. Só até a 3ª série que tinha. Depois a gente começou a dar a 4ª série, fora de Prefeitura, porque a Prefeitura não pagava ninguém para dar a 4ª série (2011, p. 2-3).

⁷ O termo refere-se ao sanitário. Naquela escola, assim como em muitas outras na zona rural, esse “cômodo” consistia em um fosso externo ou poderia ser também qualquer touceira mais elevada. Quando algum aluno queria ir até lá pegava a pedra sobre a mesa da professora e saía. Se a pedra não estivesse naquele lugar, significava que outro já tinha saído e que, portanto, deveria aguardar o seu retorno.

Em suma, partindo dos conhecimentos extraídos da própria experiência e atualizados com a prática cotidiana em sala de aula, as professoras entrevistadas mobilizavam diversas táticas para o ensino. Dentre estas destacamos as seguintes: a) para o ensino da Matemática usavam cordão e o “quadro valor de lugar” para explicar de maneira mais concreta a relação matemática entre conjuntos e numerais; para ensinar leitura e escrita empregavam fichas alfabéticas, criavam histórias, poesias e jogos, preenchiam cheques, escreviam telegramas e cartas (trocadas entre os alunos) e resolviam cruzadinhas; para desenvolver a comunicação promoviam minidebates e teatros, criavam palanques com tábuas e caixas e utilizavam microfones confeccionados com latas de extrato de tomate e barbante (LIMA, 2012).

Os relatos dos quais extraímos essas práticas dão conta de que as professoras, mesmo leigas, ou talvez até por este motivo, não se prostravam diante das dificuldades encontradas no cotidiano da escola. Ao contrário, sem os recursos que poderiam advir da formação escolar e profissional mínima para o exercício da docência e sem acesso ao saber sistematizado e publicado em manuais e literatura especializada (sobretudo até o final dos anos 1960 quando ainda não recebiam as apostilas) que lhes teriam tornado menos “enigmático” o trabalho, as nossas entrevistadas construíam os seus próprios recursos de ensino contando com uma parcela de inventividade, com a experiência adquirida quando foram elas mesmas estudantes e também com a circulação dos saberes, sua transmissão, apropriação e atualização no seio das comunidades das quais fizeram parte, família e amigos sobretudo.

Las reglas y habilidades que definen la cultura de un oficio se transmiten de generación en generación, y no siempre – o no solamente – por vía académica. La sociedad en general y sus microestructuras familiares o contextuales han transmitido asimismo – a los sujetos, a los grupos y a las instituciones – prácticas empíricas de cultura, muchas de las cuales han pasado a formar parte del repertorio de acciones de la escuela (ESCOLANO, 2011, p. 22).

Engendradas na cultura emprírica, as práticas pedagógicas de todas as professoras eram perpassadas em parte pelos procedimentos e meios provenientes do período quando foram alfabetizadas e que compunham as características da denominada pedagogia tradicional, em que a centralidade do processo educativo recaí sobre o conteúdo, a memorização, a repetição e em ações pedagógicas voltadas para o controle e a disciplina, sendo comum o uso de castigos. As depoentes falam que o emprego da palmatória nos anos em que atuaram não era mais permitido, mas utilizavam outras formas de coerção, tais como: impedir a ida ao recreio, exigir cópias repetidas de frases e/ou textos, suspender o lanche e/ou aplicar tarefa nos momentos de recreação. Contudo, conforme assinalamos, em meio à memorização dos conteúdos, as professoras implementavam atividades lúdicas e culturais e criavam objetos e meios para concretizar o ensino, denotando outras possibilidades de uso daquilo que tinham aprendido e, com isto, realizando-se como os consumidores que “(...) traçam ‘trajetórias indeterminadas’, aparentemente desprovidas de sentido porque não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado

onde se movimentam” (DE CERTEAU, 2009, p. 91). Imprimem, portanto, uma arte de utilizar o que é imposto, uma maneira de “pirataria”, de “astúcia”, uma “clandestinidade” com a qual produzem outras formas de uso dos produtos já existentes.

Quanto à *Significação da escola*, de acordo com as entrevistadas e também com os jornais da época, para os pais os estudos eram uma possibilidade de ascensão social, e a maioria empenhava-se para que seus filhos frequentassem o curso primário (PROVAM, 1952). No entanto, as etapas posteriores a este ensino eram altamente seletivas e eles não alimentavam expectativas de que seus filhos concluíssem o curso colegial, ginásial e tampouco que ingressassem na Universidade, o que era privilégio das classes mais elitizadas e, sobretudo, das famílias urbanas. O objetivo de mantê-los na escola primária consistia em que aprendessem a ler, escrever e, sobretudo, efetuar as operações aritméticas básicas para que pudessem aplicar parte desses conhecimentos nas atividades agrícolas. Para os alunos, por outro lado, a escola rural significava além do aprendizado dos conteúdos escolares, descanso do trabalho na lavoura e um espaço de socialização onde construíram seus primeiros afetos.

Sobre o trabalho desempenhado como professoras, das sete entrevistadas, duas consideram-se reconhecidas pelo poder público quando houve o processo de nucleação das escolas rurais⁸: a primeira foi convidada a trabalhar na Secretária de Educação, na organização da documentação escolar, enquanto a segunda foi convidada por um político “influente” para trabalhar em seu gabinete como telefonista e depois como recepcionista. Uma que exerceu a profissão de professora e mais tarde de diretora até a aposentadoria manteve-se em silêncio, enquanto a maioria alegou não ter recebido dos poderes públicos o devido reconhecimento, tendo sofrido defasagem inclusive no salário recebido quando se aposentaram.

Considerações finais

Concordamos com Escolano (2011, p. 20) ao afirmar: “Con frecuencia, las memorias y los narratorios ofrecen imágenes que representan mejor la realidad – o al menos la hacen más verosímil – que las interpretaciones hermenéuticas de la historiografía”. Com efeito, acreditamos que a entrada na escola rural pela porta aberta pela narrativa de suas antigas professoras proporcionou apreender as dimensões ambíguas e por vezes conflituosas que constituem a memória e que, de igual modo, compõem o real.

Nesse sentido compreendemos que, embora as nossas entrevistadas tenham se lembrado do seu trabalho em um momento em que os meios de comunicação, principalmente rádios, televisões, jornais e revistas enfatizavam as deficiências da

⁸ Segundo Bof, Morais e Silva (2006), entende-se por nucleação um procedimento políticoadministrativo que consiste na união de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. De acordo com esses autores, a nucleação teria surgido no Brasil por volta dos anos de 1975 com a criação do Promunicípio (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/ Município) e posteriormente o Pro-Rural (Projeto Integrado de Apoio do Pequeno Agricultor Rural), sendo adotada no Estado mineiro em 1983. Essa nucleação alterou a vida dos alunos, pais e principalmente dos professores, pois, com o fechamento das escolas, muitos docentes ou foram transferidos para outros estabelecimentos ou mudaram inclusive de função, assumindo atribuições, tais como: recepcionista, telefonista e arquivistas na Secretaria da Educação.

escola rural, em suas vivências as representações daquela escola foram constantemente reconstruídas e perpassadas pelas influências dos vínculos afetivos estabelecidos no campo e notadamente pelo distanciamento que teria conduzido ao esquecimento parte dos problemas enfrentados nos anos em que ainda trabalhavam. O que aquela escola rural representa hoje para os seus antigos frequentadores é um emaranhado de lembranças plenas de sentimentos de orgulho pelo reconhecimento dos pais dos alunos e da comunidade rural e também por perceberem a realização profissional de alguns de seus alunos, agora advogados, médicos, professores, funcionários públicos, mas também de desvalorização ao recordarem o descaso do poder público quanto à escola rural e a desvalorização de seus docentes. Essa dualidade de significados deve-se, de acordo com Thompson (1997, p.58), às formas como recompomos o passado:

[...] Nossas tentativas de compor um passado nunca são inteiramente bem-sucedidas, e o resultado é uma ansiedade não-resolvida e identidades fragmentadas e contraditórias. A *composição*, por ser, baseada em bloqueios e exclusões, nunca é plenamente alcançada, é constantemente ameaçada, abalada, desperdiçada. Sentimentos e impulsos reprimidos se manifestam ou são “descarregados” (atravessando sorrateiramente as barreiras da coerência consciente) de forma específica- sonhos, erros, sintomas físicos e piadas - que permitem vislumbrar os dolorosos e fragmentados significados pessoais ocultos.

Assim as memórias de nossas entrevistadas são edificadas descontinuamente e com intensidade. De um lado têm aquelas da valorização de ter sido professora e de ter alfabetizado muitas crianças no meio rural, de ter construído vínculos de afeto e de amizade perenes; todavia, de outro lado, das recordações emergem também as dificuldades enfrentadas na profissão. Tudo isso acaba por se misturar no momento em que as entrevistadas recriam as suas histórias, resultando tanto em sinais de valorização, quanto em lembranças de abandono.

Para finalizar também estamos de acordo com Escolano quando afirma que:

(...) contribuir a la puesta en valor de la cultura empírica de la escuela y de los saberes que pertenecen al patrimonio de los enseñantes, es algo que compete a los historiadores de la educación. Esta tarea es la que permitirá entender e interpretar los modos de la cultura escolar efectual, la tradición societaria disponible y otras variables explicativas de cómo la escuela ha generado sus propias respuestas y por qué se ha comportado históricamente con reservas en relación a la pedagogía de los académicos y a las reformas de los políticos (2011, p. 18).

Dessa forma, a partir da noção de consumidores criativos de que nos fala De Certeau tentamos situar o trabalho das professoras leigas da escola primária rural no âmbito da complexa relação entre as estratégias subjacentes às políticas, currículos e manuais didáticos e as apropriações e táticas de uso desses mesmos instrumentos. Esperamos com isso ter iniciado uma discussão que possa rechaçar uma dada compreensão do fazer docente no meio rural como reprodução acanhada e, às vezes, equivocada dos manuais didáticos e dos currículos oficiais e em seu lugar propor uma compreensão que

incorpore a cultura empírica dessas professoras como dimensão daquilo que fizeram no cotidiano da escola rural e que, portanto, elas possam ser apreendidas como “poetas de seus negócios” e como “inventor[a]es de trilhas nas selvas da racionalidade funcionalista” (DE CERTEAU, 2009, p. 91).

Referências

ARAÚJO, C.A.; LIMA, S.C.F. de (2011). História do Ensino Rural no Município de Uberlândia- MG (1950 a 1979): Os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*, v.5, n.2, Uberlândia, p. 1-30. <http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico>. (Acesso em 20/08/2012)

DE CERTEAU, M. de (2009). *A invenção do cotidiano – Artes do fazer*. 16 ed. v.1. Petrópolis: Vozes.

ESCOLANO, A. (2011). Arte y oficio de enseñar. In: *Arte y oficio de enseñar*. Dos siglos de perspectiva histórica – XVI Coloquio Internacional de Historia de la Educación. El Burgo de Osmã. Valladolid-Es: Gráficas Varona, p. 17-26.

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 01, Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE, jan-jul, p. 9-43.

LIMA, S.C.F. de (2009). História das escolas rurais em Uberlândia (1933 a 1959). In: PÉREZ, T. G.; PÉREZ, O. L. (org.). *Educación rural en Iberoamerica: Experiencia histórica y construcción de sentido*. 1 ed. Madrid - España: Anroart Ediciones, v. 1, p. 153-182.

LIMA, S.C.F. de (2012). História do Ensino Rural em Uberlândia: memórias e práticas das professoras (1926-1948). *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 3, p. 127-149 (Disponível 30/08/2012).

LIMA, S.C.F. de; GONÇALVES, S. de J. (2012). História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. *Horizonte Científico*. Uberlândia: PROPP, p. 1-32 (No prelo).

LOPES, I.C. da R. (2008). Cadernos escolares: memória e discurso em marcas de correção. In: MIGNOT, Ana Crystina Venancio (org.). *Cadernos à vista: Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, p. 187-203.

POLLAK, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n. 3, p. 3-15.

SILVA, L.H. da; MORAIS, T.C. de; BOF, A.M. (2006). A educação no meio rural do Brasil: Revisão da literatura. In: BOF, Alvana M. (Org.). *A educação no Brasil rural*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 69-138. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F%7D_miolo_1_educacao_brasil_rural.pdf (Acesso em 18/08/2012).

SOUZA, R.F. de (2008). *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.

THOMPSON, A. (1997). Reconstituo a memória: Questões sobre a relação entre História Oral e as memórias. *Projeto História Orais: Revista do Programa de Estudos e pós-graduados em Histórias e do Departamento de História da PUC-SP*. São Paulo, p. 51-84, n. 15, abril.

VIÑAO FRAGO, A. (1995) Historia de la Educación e Historia Cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. p. 63-82, set./out./nov./dez, nº 0.

Fontes Escritas

EVOLUÇÃO DO SALÁRIO MÍNIMO (s.d.). Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região, Minas Gerais, Belo Horizonte, não paginado. Disponível em:

<http://www.trt3.jus.br/informe/calculos/minimo.htm> (Acesso em 29/08/12)

FOLHA DE PAGAMENTO DE PROFESSORES (1950-1979). Prefeitura Municipal de Uberlândia. Uberlândia, não paginado.

IBGE. Diretoria Técnica, Departamento de Censo Demográfico (1984) . Tabela extraída de: Anuário estatístico do Brasil 1983. Rio de Janeiro: IBGE, v. 44.

MAIS DUAS ESCOLAS INAUGURADAS NO MUNICÍPIO (1971). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p. 8, 14 nov.1971.

PREFEITURA DE UBERLÂNDIA DE UBERLÂNDIA (1972). Plano Municipal de Implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau. Uberlândia.

PROVAM OS PAIS E OS ALUNOS QUE DESEJAM A PERMANECIA DA ESCOLA RURAL (1952). *Correio de Uberlândia*, Uberlândia, p.1, 12 jul.

Fontes Orais

AES: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (50min30seg).

AGCS: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Caroline Abreu Araujo e Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (48min33seg) .

ARS: depoimento [Agosto, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011 (52min35seg).

FMRP: depoimento [Abril, 2011]. Entrevistadora: Danielle Angélica de Assis. Uberlândia, 2011 (30min56seg)

JFRM: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Sandra Cristina Lima Fagundes e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(1h 3min32seg)

MARC: depoimento [Julho, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo, Danielle A. de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(51min59seg)

MLC: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle A. de Assis. Uberlândia, 2011(44min7seg)

MP: depoimento [Maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle A. de Assis. Uberlândia, 2011(38min34seg)

TLB: depoimento [Setembro, 2011]. Entrevistadoras: Danielle A. de Assis e Silvana de Jesus Gonçalves. Uberlândia, 2011(50min35seg).

*Recebido em junho de 2012
Aprovado em agosto de 2012*