



## **Dificuldades, desafios e satisfação: o trabalho em escolas rurais segundo as professoras (Ituiutaba-MG, 1970 a 1990)<sup>1</sup>**

Difficulties, challenges and satisfaction: working in rural schools according to teachers (Ituiutaba-MG, 1970-1990)

Dificultades, retos y satisfacción: el trabajo en las escuelas rurales según las docentes (Ituiutaba-MG, 1970 a 1990)

Alciene Muniz de Souza  
Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba/MG (Brasil)  
<https://orcid.org/0000-0002-7676-1952>  
<http://lattes.cnpq.br/2966660340439260>  
[alcienemuniz@hotmail.com](mailto:alcienemuniz@hotmail.com)

Sandra Cristina Fagundes de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)  
<https://orcid.org/0000-0001-7191-7914>  
<http://lattes.cnpq.br/7347582428774239>  
[sandralimaufu@gmail.com](mailto:sandralimaufu@gmail.com)

### **Resumo**

Partimos da indagação acerca de como era desenvolvido o trabalho das professoras em escolas rurais do município de Ituiutaba-MG, no período de 1970 a 1990, com o objetivo de discutir os aspectos que concernem ao trabalho docente em salas multisseriadas e as representações construídas sobre a profissão docente e sobre os relacionamentos com os alunos e demais sujeitos habitantes das fazendas onde encontravam-se instaladas aquelas escolas. Utilizamos: entrevistas, anotações, bilhetes, atas, jornais, relatórios, diários de classe, diário pessoal, fichas técnicas sobre as escolas e legislação. Os resultados indicam que o exercício da profissão ocorreu em escolas pouco equipadas e que, embora habilitadas, as professoras enfrentaram inúmeros desafios para superar carências diversas. Não obstante, seus relatos são perpassados por sentimentos de reconhecimento por parte dos alunos e de seus pais, assim como de realização profissional por terem contribuído com a alfabetização de muitas crianças no meio rural.

**Palavras-chave:** História da Educação Rural. Professoras Rurais. Trabalho Docente.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um desdobramento da dissertação de mestrado defendida no programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (Souza, 2021).

## **Abstract**

We start with the investigation about how the teachers' work was developed in rural schools in the municipality of Ituiutaba-MG, in the period from 1970 to 1990. The objective was to discuss the aspects that concern the teachers' work in multigrade classrooms and the representations built about the teaching profession and the relations with the students and other subject inhabitants in the farms where those schools were installed. We use: interviews, notes, minutes, newspapers, reports, class diaries, personal diaries, technical sheets about schools and legislation. The results indicate that the teacher's work took place in poorly equipped schools and that, once enabled, the teachers faced numerous challenges to overcome various problems. However, their reports are permeated by feelings of recognition on the part of the students and their parents, as well as professional achievement for contributing to the literacy of many children in rural areas.

**Keywords:** History of Rural Education. Rural Professors. Teaching Work.

## **Resumen**

Empezamos con la pregunta acerca de cómo se desarrolló el trabajo de las docentes de las escuelas rurales del municipio de Ituiutaba-MG, de 1970 a 1990, con el objetivo de discutir aspectos concernientes al trabajo docente en aulas multigrado y las representaciones construidas a partir de la profesión docente y de las relaciones con los alumnos y demás sujetos que vivían en las fincas donde estaban ubicadas dichas escuelas. Se utilizaron: entrevistas, apuntes, billetes, actas, periódicos, informes, diarios de clase, diarios personales, hojas informativas sobre escuelas y legislación. Los resultados indican que el ejercicio de la profesión se realizaba en escuelas mal equipadas y que, a pesar de estar calificadas, las docentes enfrentaron numerosos desafíos para superar diversas necesidades. Sin embargo, sus relatos están impregnados de sentimientos de reconocimiento por parte de los alumnos y de sus padres, así como de realización profesional por haber contribuido a la alfabetización de muchos niños del medio rural.

**Palabras-clave:** Historia de la Educación Rural. Maestras Rurales. Trabajo Docente.

**Recebido:** 23/02/2024

**Aprovado:** 02/07/2024

## Introdução

As primeiras escolas rurais em Ituiutaba, interior de Minas Gerais (MG), datam dos anos de 1940, sendo que a sua expansão ocorreu de forma gradual no início da década de 1970, quando o município totalizou 72 estabelecimentos de ensino. Contudo, diferentemente do que ocorreu na maior parte do país, 90% das escolas rurais deste município surgiram entre os anos de 1950 e 1970 (Majadas, 1991-1993), período de maior intensidade do processo migratório do campo para a cidade em consequência, dentre outros fatores, da modernização conservadora<sup>2</sup> havida no trabalho agropastoril.

Desde a implantação, em Ituiutaba, estas escolas suplantavam os estabelecimentos urbanos. Até o início da década de 1990 ainda funcionavam 59 unidades e somente em meados de 1990, devido ao processo de nucleação<sup>3</sup>, é que este número reduziu drasticamente e o município passou a contar com apenas 5 escolas no meio rural (Ituiutaba, 1983 - 1991). A extinção destas escolas engendrou a reflexão sobre os processos históricos e sociais de constituição e funcionamento de todas elas e, conseqüentemente, sobre as responsabilidades do poder local ao não prover equipamentos de ensino suficientes e não as manter adequadamente sob o argumento da falta de recursos financeiros.

Com efeito, as escolas rurais de Ituiutaba nem sempre eram priorizadas pelo governo municipal, o que evidenciava a parcimônia de recursos destinados ao incremento da educação oferecida no meio rural. Assim, em função do exíguo investimento, as escolas rurais do município funcionavam em condições precárias. O modelo se alinhava ao das escolas rurais de quase todo país: multisseriada; unidocente; maioria dos professores era leiga; problemas na estrutura física dos prédios; ventilação inadequada; ausência de água encanada, de rede de esgoto, de instalações elétricas, de sanitários, dentre outros. Havia ainda a desvalorização dos professores perceptível nos módicos salários recebidos.

Todavia essas dificuldades começaram, paulatinamente, a ser minimizadas a partir da vigência da Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), quando aumentaram as iniciativas e estratégias para atender às suas determinações, as quais culminaram em reformas e ampliações das escolas urbanas e rurais. Entretanto percebeu-se que as melhorias mais efetivas das condições de trabalho ocorreram somente no final da década de 1980 após a promulgação da Constituição Federal em 1988 (Brasil, 1988). Uma dessas melhorias pode ser verificada na implantação do transporte realizado em peruas com motoristas contratados pela prefeitura. A partir de então as professoras puderam se deslocar para as fazendas e retornarem às cidades ao final das aulas. Tal mobilidade, além de proporcionar um relativo conforto e agilidade no deslocamento<sup>4</sup>, possibilitou-lhes continuarem seus estudos no período contra turno.

---

<sup>2</sup> Empregamos o conceito de modernização conservadora para nos reportar ao período acentuado a partir da ditadura civil militar, iniciada em 1964 no país, quando inovações tecnológicas advindas, sobretudo das pesquisas e projetos de extensão implementados pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) foram aplicadas à produção agrícola, “[...] ao mesmo tempo em que estruturas arcaicas foram conservadas e reproduzidas, como é a estrutura agrária latifundiária, os oligopólios político-econômicos, a extrema exploração dos trabalhadores e passados mais de 500 anos da conquista portuguesa, o contínuo genocídio de indígenas e negros do país”. (Molina; Sanfelice, 2018, p. 323).

<sup>3</sup> Entende-se por nucleação o fenômeno iniciado no país no final dos anos de 1970 que se caracterizou pela extinção das escolas rurais isoladas, unidocentes e multisseriadas e a transferência de seus alunos e professores para as escolas seriadas, por vezes denominadas escolas polo ou escolas núcleos. (Silveira, 2019).

<sup>4</sup> Todavia é preciso ressaltar que eram severas as dificuldades enfrentadas pelos transportados durante o trajeto. Devido às péssimas condições das estradas, principalmente nos dias chuvosos, o percurso tornava-se arriscado, demorado e cansativo. Mas ainda assim era mais confortável do que as caronas no caminhão que fazia o transporte do leite ou a permanência na fazenda distante da família e dos amigos.

Foi, portanto, esse o contexto do qual partimos para propor a indagação que norteou a pesquisa, qual seja, como era desenvolvido o trabalho das professoras<sup>5</sup> em escolas rurais do município de Ituiutaba-MG no período de 1970 a 1990? A partir dessa questão, o objetivo desse artigo é discutir os aspectos que concernem ao trabalho realizado nas escolas rurais em salas multisseriadas e as representações<sup>6</sup> construídas pelas professoras sobre o ensino, os alunos e a comunidade rural.

Além dos elementos do contexto discutidos anteriormente, a questão proposta pela pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer e divulgar as memórias concernentes a um trabalho tão relevante para a escolarização de crianças habitantes do meio rural e que, não obstante, permaneceu relativamente invisível em todas as regiões do país, conforme se constata na ampla pesquisa realizada e publicada sob a organização de Chaloba; Celeste Filho e Mesquita (2020).

Como fonte de pesquisa utilizamos, preferencialmente, as entrevistas realizadas com cinco professoras, a saber, Antuza, Lena, Leide, Margarida e Rosa<sup>7</sup>. Todas foram selecionadas seguindo o seguinte critério: terem atuado em escolas rurais instaladas no município de Ituiutaba no período de 1970 a 1990 por um período mínimo de dois anos. As entrevistas foram semiestruturadas e individuais, com questões voltadas: às características da estrutura educacional rural de Ituiutaba, aos aspectos relacionados às atividades desenvolvidas em sala de aula e às representações das professoras sobre as escolas e os alunos. Os registros foram feitos em gravação e posteriormente à transcrição foram impressos. Ao lado das entrevistas, também consultamos: anotações, bilhetes, atas de reuniões escolares, atas dos legislativos, jornais, relatórios, diários de classe, diário pessoal, fichas técnicas sobre as escolas e legislação.

A escolha do período de 1970 a 1990 justifica-se pelo fato de que entre essas décadas toda a estrutura da rede escolar rural do município de Ituiutaba já havia sido instalada; além disso, em função do êxodo rural houve nesse período uma reconfiguração das escolas nos espaços rurais. Outro aspecto a embasar essa cronologia incidiu sobre as transformações decorrentes da reforma do ensino implementada a partir da Lei n.º 5.692/71 (Brasil, 1971), a qual passou a exigir a obrigatoriedade da formação mínima de 2º Grau, inclusive para as professoras que já atuavam no ensino de 1ª a 4ª série do 1º grau (antigo primário). Ou seja, a lei exigia que essas profissionais concluíssem seus estudos para a permanência nas escolas.

Com vista a apresentar os resultados aos quais chegamos, o texto está organizado em duas seções nas quais serão abordados, respectivamente, o trabalho docente, com ênfase para as memórias das professoras sobre o cotidiano das salas de aula no meio rural, e as representações sobre a relação com os alunos e demais sujeitos habitantes das fazendas onde estavam instaladas aquelas escolas.

---

<sup>5</sup> Usaremos ao longo do artigo as expressões *trabalho docente* e *trabalho das professoras* para designar tanto as atividades desenvolvidas pelas professoras em suas respectivas escolas quanto para expressar um dado estatuto sócio profissional que enquadra e define a categoria dos professores. Tal apropriação fundamenta-se em Nóvoa (1995) que, ao tratar sobre o presente e o futuro dos professores, emprega indistintamente os termos *profissão docente* e *profissão professor*. O referido autor utiliza ambos os termos para se referir às atribuições na escola e também às normatizações às quais essa categoria profissional está submetida desde o advento da escola moderna, cujas primeiras regulamentações se intensificaram a partir do XVIII, inicialmente na Europa e depois nas Américas.

<sup>6</sup> O conceito de representações é empregado neste artigo, na acepção em que lhe confere Chartier, como sendo um processo constituinte do real por meio da elaboração dos significados que conferem sentido à própria realidade. Ao serem apreendidas como processo, as representações comportam dimensões conflituosas, pois estão inscritas em um campo do qual fazem parte "concorrências" e "competições". (Chartier, 1988, p. 17).

<sup>7</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP), UFU, sob o n.º. 3.906.622. Por exigência desse Comitê, a identidade das entrevistadas foi preservada por meio da substituição de seus nomes próprios por pseudônimos.

## O trabalho das professoras nas escolas rurais

Nas escolas rurais de Ituiutaba, desde os anos de 1940 até por volta do final dos anos de 1990, o corpo docente era constituído, em sua maioria, por professoras não habilitadas, ou seja, leigas. A partir da década de 1970, com a Reforma do Ensino oriunda da Lei n.º 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), o Curso Normal e os Institutos de Educação, responsáveis em formar docentes para as séries iniciais, deixaram de existir e a formação de professor para o ensino primário ficou a cargo das escolas de 2º grau nas chamadas Habilitações de Magistério, configurando-se em uma modalidade de ensino técnico profissionalizante.

De acordo com Moraes (2014), a expansão do ensino normal de nível médio por todo o Brasil não foi garantia para a formação de professores em proporção suficiente para atender o ensino primário. Apesar do número expressivo de professores habilitados no Magistério de 1º grau, a cada ano era maior a demanda nas escolas primárias, sendo que, em algumas regiões do país, a quantidade de professores leigos continuava a aumentar. Tal situação era decorrente do fato de que, além do número insuficiente de profissionais, nem todas as pessoas habilitadas ingressavam na carreira do magistério.

No município de Ituiutaba a realidade era semelhante àquela verificada no restante do país, pois, conquanto o aumento da oferta do curso de magistério na Escola Municipal Normal, a partir do ano de 1969, e do curso de Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba, instalada no final dos anos 1960, o número de professores habilitados continuava insuficiente para suprir a demanda de vagas nas escolas do município, sobretudo no espaço rural, onde, entre 1970 e início dos anos de 1990, ainda funcionavam 72 escolas.

Especificamente sobre a realidade pesquisada, notamos que todas as professoras entrevistadas eram habilitadas quando iniciaram no magistério rural em Ituiutaba e, segundo rememoram, inicialmente nem todas almejavam a profissão docente, contudo, circunstâncias e acontecimentos influenciaram para que ingressassem no magistério. Constatamos pelos relatos que entre os anos de 1970 e 1990 ainda estavam muito presentes os fatores que limitavam a mulher a escolher uma profissão. Tal situação decorria de representações típicas de uma sociedade ainda patriarcal e relacionavam-se à subordinação das mulheres, bem como a presença de significados incorporados ao magistério ao longo do tempo os quais faziam da docência um dos poucos caminhos para que elas pudessem ocupar um espaço na sociedade (Louro, 1989).

Portanto, as semelhanças observadas nas justificativas para a escolha da profissão docente segundo as entrevistadas não eram mera coincidência. Observou-se que esta opção, para algumas, ia além da vocação ou missão de ser professora, pois possibilitava-lhes conciliar o trabalho com as atividades domésticas, demonstrando-se, assim, que elas continuavam sendo responsáveis por múltiplas tarefas associadas à casa, aos filhos e à família. Neste sentido, Margarida (2020, p. 3) fez o seguinte relato: “Logo eu casei e ficava difícil, né!? Trabalhar o dia todo, e optei por dar aula, aí surgiu aula pra mim em 89 na zona rural”.

Se, por um lado, a escolha da profissão docente era calcada nas conveniências, por outro, exercer a docência nas escolas rurais no município de Ituiutaba, para a maioria delas, nem de longe era uma opção, mas o único caminho para conseguir iniciar na profissão do magistério. Para tanto contavam com as benesses do apadrinhamento e clientelismo políticos subjacentes às contratações. (Assis, 2023).

Entretanto, muitos profissionais não almejavam atuar nas escolas rurais em razão dos obstáculos existentes, como, por exemplo, as dificuldades de acesso às fazendas onde se localizavam as escolas, a falta e/ou precariedade dos meios de transporte e condições dignas de moradia, dentre outros.<sup>8</sup> Estes fatores, aliados ao insuficiente apoio recebido por parte do poder

---

<sup>8</sup> Em relação ao local de residência, das cinco professoras entrevistadas, quatro residiam no espaço urbano, três delas trabalhavam em escolas de fazendas próximas à cidade, e, por isso, iam e voltavam, todos os dias. Lena (2020) foi a única que, para lecionar na escola rural, ficou instalada na casa da família de alunos durante dois anos

público municipal, tornavam o ofício das professoras nas escolas rurais uma tarefa perpassada por obstáculos, o que explica a impermanência e, por conseguinte, a alta rotatividade, como também o elevado número de professoras leigas em exercício.

Todos estes aspectos influenciavam o desejo das professoras de trabalharem nas escolas da cidade, contagiando, inclusive, as que viviam nas fazendas. Nesse sentido seria pouco provável que, diante dessas circunstâncias, as professoras conseguissem inculcar nos alunos valores e encantamentos da vida rural, contrariando, dessa forma, o discurso do ruralismo pedagógico de construir escolas rurais para manter o homem no campo, já que a maioria das professoras idealizava e almejava trabalhar na cidade.<sup>9</sup>

Além disso, a configuração e organização das escolas rurais acabavam exigindo das professoras um acúmulo de funções, pois além das atribuições próprias do ensino, ainda eram responsáveis por toda a parte administrativa da escola, tais como: a realização das matrículas, manutenção e movimentação dos registros de transferências e desistências, além da busca reiterada dos alunos desistentes com vistas a garantir o funcionamento da escola e o trabalho docente. Conforme relatou Leide (2020, p. 4):

a escola na qual eu trabalhei, foi reaberta pra que eu pudesse iniciar meu trabalho lá, a escola estava fechada, ninguém tinha interesse de dar continuidade, mandar um professor pra lá... e tiveram essa ideia de assim que arrumasse tudo lá, eu seria professora [...]. E aconteceu... [...] ‘- Mas é o seguinte: você vai até a região procurar a matrícula’. [...] E assim eu fiz, chamei uma amiga minha [...]. Então, como foi tão bom essa caminhada nos bairros, conhecendo de porta a porta a realidade do funcionamento da escola.

Segundo dito anteriormente, as escolas rurais de Ituiutaba possuíam uma única sala de aula e contavam com apenas uma professora. Entre os anos de 1970 e 1990 ofereciam somente o ensino primário. Entretanto, é preciso ressaltar que a Escola Quirino de Moraes a partir do ano de 1989 começou a oferecer as séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> do 1<sup>o</sup> Grau e, por isso, adaptou mais uma sala para 5<sup>a</sup> série, ampliando, conseqüentemente, nos anos seguintes as salas de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries. Das cinco professoras entrevistadas, quatro lecionavam no ensino primário em sala multisseriada e apenas Margarida (2020) atuava no Fundamental II.

Essa estrutura de sala multisseriada condicionava fortemente a organização do trabalho das professoras e influenciava a conduta das atividades com os alunos, pois, para elas, ensinar em séries diferentes na mesma sala constituía uma das maiores dificuldades enfrentadas:

---

e somente nos finais de semana deslocava-se para sua casa, na cidade, diferentemente de Antuza (2020) que, embora morasse na fazenda, tinha residência própria.

<sup>9</sup> “Como forma de conter um pouco a aceleração do êxodo rural em curso no final do século XIX e princípios do XX, procurando fixar o trabalhador no campo, durante o período que vai de 1910 a 1930, ampliou-se o sistema escolar rural por meio do investimento em abertura de mais escolas rurais e de uma adequação destas às particularidades regionais, processo conhecido como "ruralismo pedagógico". Por meio da apologia da vida no campo e, por conseguinte, da defesa da necessidade de proporcionar aos camponeses acesso ao conhecimento mínimo que lhes retirasse a ‘escuridão’ da ignorância buscava-se arrefecer o êxodo rural. De acordo com Leite, essa idealização da vida campesina tinha como objetivo escamotear uma das principais preocupações dos latifundiários e também de parcela dos capitalistas urbanos ligados aos interesses daqueles, a saber, ‘O esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, isso principalmente por parte dos agroexportadores’. (Leite, 1999, p. 28)”. (Lima, 2004, p.104).

era de 1º a 4º ano, uma só sala, as carteiras eram duplas, e eu fui enfrentar a multisseriada, não foi fácil não, mas enfrentei. Ali eu tinha pré, primeiro, segundo. Então a gente avaliava a criança percebendo a idade, o que ela tinha de bagagem, o conhecimento dela, né?! (Leide, 2020, p.4).

Além disso, a maioria dos alunos iniciava a vida escolar sem antes ter qualquer contato com conhecimentos escolarizados, o que tornava maiores os desafios das professoras na sala de aula, sobretudo da primeira série, pois eles ingressavam na escola sem quaisquer noções de letras, números, quantidades ou outros conteúdos escolarizados, conforme pontuado por Rosa (2020, p. 14):

Olha, era uma luta... era o método eclético, né. O menino nunca tinha ido a escola, começava do zero, sem saber nem pegar no lápis. Tinha que dar conta. A gente usava várias situações, várias alternativas para que o aluno tivesse seu aprendizado. Eu gostava muito de trabalhar caça-palavras, porque era algo assim que o aluno... Eu até comprava material, era caça-palavras, aqueles alunos que tinha dificuldades, passavam a ter interesse e vontade ao procurar as palavras, eles achavam muito interessante.

O depoimento de Rosa (2020) identifica-se com o estudo de Lima (2012, p. 140) que diz ser comum as professoras usarem táticas diversas para ensinar nas salas multisseriadas, tais como:

o uso de cordão e do 'quadro valor de lugar' para explicar de forma mais concreta a relação matemática entre conjuntos e numerais; o emprego de fichas alfabéticas, criação de histórias, poesias e jogos, preenchimento de cheques, escrita de telegramas e cartas (troçadas entre os alunos) e resolução de cruzadinhas para o ensino da leitura e da escrita; promoção minidebates e teatros, criação de palanques com tábuas e caixas, utilização de microfones confeccionados com latas de extrato de tomate e cordão para o desenvolvimento da comunicação.

Cada uma delas tinha um jeito próprio de organizar a sala. Normalmente os alunos eram dispostos em fileiras, uma para cada série; assim também era o quadro negro, dividido em partes. Sobre este aspecto, as professoras relataram o seguinte:

Eu dividia, colocava os terceiros juntos, o quarto ano juntos, o segundo junto... eu dividia os alunos nas carteiras. Primeiro aninho, segundo, terceiro, quarto... como as carteiras dava essa oportunidade, eles eram separados e dividia o quadro também. O quadro era dividido no rumo de cada série e ficava na carteira para que tivesse uma visão maior do quadro negro (Rosa, 2020, p. 11).

Eu chegava com o material e como se fosse o mimeógrafo, a gente copiava e chegava com a página pra cada um e ele fazia, porque... um pouco ficava no quadro... vamos falar que os mais adiantados, de terceiro ano no quadro, os outros que já estavam lá a gente já levava matéria dele pra copiar (Antuza, 2020, p. 20).

No que concerne ao planejamento das aulas, as cinco entrevistadas relataram que essa prática não era estruturada e tampouco fundamentada como é hoje. A maioria delas planejava suas aulas semanalmente, porém, sem adotar critérios formais que o planejamento exige. Eram aplicados componentes curriculares similares para o ensino rural e urbano, sem qualquer adaptação ao rural. Os conteúdos eram tratados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Moral, Social e Cívica. (Registro,1973).

As professoras, segundo disseram, recebiam os programas de ensino com os conteúdos que deveriam ser abordados durante todo ano, ficando a seu critério as estratégias a serem utilizadas. Como decorrência, a autonomia nas estratégias de ensino era decorrente da precariedade e lhes chegava quase de forma obrigatória. Afinal deveriam ter iniciativa para adotarem as metodologias que lhes parecessem mais apropriadas nos locais onde trabalhavam, tendo em vista o relativo abandono e a frequente falta de apoio da Secretaria da Educação para as escolas rurais mais distantes da cidade.

As aulas eram planejadas a partir das apropriações que elas formaram durante o período em que eram alunas, bem como das pesquisas e planejamentos, em conformidade com as palavras de Tardif (2000, p. 13), para quem “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida escolar”.

Quando questionadas sobre o fato de utilizarem alguma peculiaridade local no planejamento das aulas, todas disseram não, afirmaram que tinham dificuldades em pensar nos conteúdos para aquele lugar, para aquele povo; justificaram que a sua formação na época não era suficiente para conseguir trabalhar as especificidades do meio rural. Não obstante elas consideravam que não deveria haver diferenciações entre os currículos da escola urbana com o da escola rural. Lena (2020, p. 7), ao ser questionada sobre utilizar o cotidiano dos alunos no planejamento de suas aulas, respondeu que: “Não, não utilizava. Porque eu não tinha prática nenhuma com a fazenda, né. Então, eu não lembro de trabalhar com eles assim.... de utilizar o cotidiano deles não [...]”. Também sobre este aspecto, Antuza (2020, p. 8) disse:

Não. A gente não tinha essa habilidade, atualmente a didática exige assim.... acontece uma coisa então vamos falar daquilo, né... [...]. Eu não lembro, mas eu acho que não tínhamos essa habilidade, não, porque a gente tinha que seguir.... a gente tinha que seguir o programa e a gente não podia cochilar muito.

Conforme discutimos nas páginas precedentes, o distanciamento verificado entre os currículos e as práticas das professoras em escolas no meio rural e aquelas instaladas nas cidades era e continua a ser um indicativo do quão negligenciada foi a incorporação dos ideais do ruralismo pedagógico (Leite, 1999). O vetor era sempre a cidade, entendida como *locus* do progresso e do mundo “moderno”. Subjazia ao calendário escolar, ao currículo e ao conteúdo das atividades e avaliações, as referências ao universo citadino. Por essa razão pensamos ser justificável e também compreensível a unanimidade das professoras entrevistadas em dizerem que não estavam preparadas para adequarem o ensino à realidade rural.

A análise dos relatos demonstra que, apesar das dificuldades, as professoras não negaram a importância do planejamento e, embora o currículo fosse desvinculado da realidade dos educandos, algumas vezes elas buscavam táticas na tentativa de contextualizar o ensino e torná-lo mais próximo dos alunos. Leide, por exemplo, relatou que tinha o hábito de coletar materiais nos arredores da escola para trabalhar nas aulas de Ciências, Matemática, Geografia e História e falou ainda da alegria quando ministrava alguma aula prática:



olha que legal, nunca esqueci! [...] em ciências, tipo de solo [...] saí com eles, ficou uma senhora com uma atividade em sala pra que eu saísse com os meninos da terceira série, próximo ao rio, ali, pra pegar tipos de solo. Erosão. Trabalhei muito! Então o que eu fiz? Areia fina, areia grossa, cores de areia, que muda, né? A terra mais escura, a terra mais clara. Então, eu não esqueço dessa aula prática! Porque nada melhor pra um menino da zona rural vivenciar aquilo que ele tá no dia-dia dele. No entorno dele. Então, eu não esqueci dessa aula... foi muito gostosa! [...] Mamãe fazia salgado, o vidro de pote de palmito e de ervilha, de azeitona eu lavava e tirava o rótulo. Separei e fiz todos os tipos de solo, porque eu queria dar uma aula sobre solo. [...] Eu tinha um compadre - já falecido -, dono da fábrica de farinha ali na 32, ele pescava, aí eu falava: - 'Compadre você vai pescar quando? Traz areia pra mim?' ... era uma areia branquinha, que nem esse papel aqui. E essa aula, foi muito rica... olha o que eu guardei de bom! Quantas coisas também, mas essa ficou marcada... Eu providenciei tudo! Foi uma aula prática, o dia que tinha que sair com os meninos da quarta e terceira série, pra eles ficar a Dona Liliozi e a menina mais velha ajudava olhar pra mim, ficava lá com eles, dava brincadeira... brinquedo não faltava! Atividades... [...] então, eu saí... não demorava, porque. O que era erosão? Pra eles sabe: 'É o barranco!' - eu disse: - 'Pisou aqui, desmontou, caiu'. Coisas que eles usavam pro resto da vida. (Leide, 2020, p. 21-22).

Ainda sobre este aspecto, Rosa relatou que tinha facilidade de integrar as coisas do entorno da escola às atividades na sala de aula e por isso utilizava o que tinha disponível para suas aulas.

Por exemplo, folhas, flores, areia, água, terra colorida, terra, monte, serras. Então, eu tinha muita facilidade para realizar trabalho. A gente coletava folha, frutos e... então, a gente trabalhava ali na área de ciências é..., de geografia, de história, mesmo em portuguesa. [...] a gente fazia, eu iniciava uma como se fosse uma redação, uma dissertação, começava. Colocava no quadro e aí cada aluno ia complementando, não importava a série, entendeu? Iam complementando e eu ia colocando na ordem o que eles iam falando daquela coleta. Então, ali a gente tava trabalhando todos os conteúdos e aquelas crianças que ainda não sabiam ler e escrever tinham a motivação de aprender a ler e a escrever também. (Rosa, 2020, p. 10).

Embora em condições difíceis, a professora conseguiu criar modos de fazer e não permaneceu estática diante da falta de materiais, da deficitária estrutura física da escola e da sala heterogênea. Não por acaso, para Certeau (1985), as relações sociais são formadas por práticas cotidianas que revelam as diversas maneiras de fazer com o emprego de táticas, a partir das quais os sujeitos elaboram aspectos que compõem as dimensões profissional, social, política e cultural. Constata-se, pois, que no espaço escolar o trabalho docente se desenvolvia por meio de intervenções no cotidiano que iam muito além da relação entre professor e aluno no contexto da sala de aula.

Com o tempo, o trabalho docente foi se aprimorando, principalmente no caso das professoras Leide e Rosa, que já cursavam Pedagogia no período em que eram professoras no espaço rural de Ituiutaba. Embora nenhuma delas tivesse formação específica para o magistério

rural, todas consideravam que os saberes adquiridos nas instituições onde se formaram eram adequados tanto para as escolas urbanas quanto para as rurais.

No diário de classe de Leide (2020) constata-se que na sala tinha trinta e cinco alunos da 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries, com idade entre 9 e 15 anos. Verifica-se, pois, a presença desde crianças pequenas e até de adolescentes (Registro, 1973). Era um número expressivo de alunos, especialmente se considerada a falta de estrutura física da escola, pois funcionava em uma sala adaptada, na casa onde residia uma família, conforme relatado pelas professoras Leide (2020) e Antuza (2020). Dessa forma, as professoras precisavam criar meios para ensinar, simultaneamente, vários alunos em diferentes séries; para tanto uniam os saberes da formação de normalista à ação do cotidiano.

Nas palavras de Tardif (2002, p. 39), "esses saberes brotam da experiência e são por ela validados", já que a formação inicial que os professores recebem nem sempre é suficiente para o enfrentamento dos reais problemas do ensino, tendo em vista que muitas vezes se constrói, durante os cursos de formação, uma visão de ensino que não corresponde à realidade prática da sala de aula, ou seja, o professor ao sair do seu processo de formação se depara com situações em que os fundamentos teóricos apreendidos nem sempre são suficientes para exercer a docência, o que faz com que lhe seja necessário recorrer às experiências práticas de outros docentes.

No caso do ensino nas escolas rurais do município de Ituiutaba essa troca de experiências nem sempre era possível, principalmente para professores que residiam nas fazendas mais longínquas, pois, além da distância, existia o isolamento, por se tratar, quase na sua totalidade, de escolas unidocentes. Para aquelas localizadas em áreas rurais mais próximas da cidade havia mais possibilidades de interação entre as professoras rurais e urbanas, além do apoio didático-pedagógico mais efetivo por parte da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto ao currículo utilizado nessas escolas, constatou-se que privilegiava uma visão urbana de educação e desenvolvimento, ou seja, não era adaptado às peculiaridades locais, revelando, dessa forma, a falta de conhecimento especializado e de políticas públicas para educação básica no meio rural.

Na década de 1970, em Ituiutaba, o ideário educacional continuava centrado na manutenção do homem no campo. Entretanto os projetos do governo local, assim como os de outros municípios espalhados pelo país, para conter o êxodo rural através da educação, além de ineficazes, não foram suficientes para adequar o ensino às especificidades rurais. Com efeito, nesse município,

Interessava mais o não esvaziamento do campo, e menos o tipo e a qualidade da escolarização ofertada; mais a civilização do homem do campo, e menos uma pedagogia que pudesse ir além da erradicação do analfabetismo. O discurso oficial pode até revelar intenções político-educacionais para o ensino rural ao presumir um sistema de ensino, mas a concretização de tal discurso ficou aquém da prática. (Ribeiro, Silva e Quillici Neto, 2020, p. 5)

Constatou-se que nenhuma das entrevistadas teve conhecimento do projeto do governo local para deter a migração da população do campo para a cidade, por conseguinte deduz-se que a sua implementação não tinha objetivo de envolver as escolas rurais e visava unicamente a Escola Municipal Agrícola. De acordo com Leide (2020, p. 15), a preocupação com o ensino era mais voltada para a alfabetização, "Tinha, muito analfabetos ainda... Eles tinham essa preocupação. [...] Tinham sim, de alfabetizar essas crianças para o futuro, né?! Então era onde abriam escolas para que pudessem estudar...".

Em seus depoimentos, as professoras quase não comentaram os aspectos que envolviam os conteúdos curriculares ministrados. Em suas memórias, os fatos mais marcantes são em relação à organização e disposição dos alunos por nível de escolarização, devido à multisseriação, o que para elas representava um dos maiores desafios do trabalho docente.

Sobre o apoio pedagógico oriundo da Secretaria Municipal de Educação, os relatos foram bastante semelhantes. Das cinco entrevistadas, apenas Leide comentou ter recebido efetivo acompanhamento pelos supervisores escolares:

A escola por ser próxima a Ituiutaba, as visitas eram realmente muito frequentes, supervisor, orientador educacional, eles visitavam a escola lá na zona rural. Por ser ali uma zona rural, a Tancredo de Paula Almeida, as vezes você nem sabia que tava chegando visita e a perua parava. É muito importante ter, assim, aquela responsabilidade.... [...] Uma visita técnica, pedagógica... pra dar apoio, um respaldo ao aprendizado. Saber o que estava precisando, o que estava acontecendo na escola... Porque foi muito bom. A gente vinha até Ituiutaba na secretaria e nas reuniões mensais pra adquirir essas bagagens, mas o que nós tínhamos era o apoio da Secretaria de Educação. Como funciona até hoje, as daqui vão até a fazenda... [...] elas iam de duas ou três, esperava, entravam, era a visita mensal. A visita que chegava inesperada. Mas isso era muito bom, que isso ajudava muito a gente a crescer (Leide, 2020, p. 4-5).

De acordo com Lena (2020, p. 11), a escola quase não recebia visitas dos supervisores escolares e que quando acontecia era mais para tratar de questões administrativas. “Acho que umas duas vezes por ano ou quando tinha alguma... alguma reuniãozinha, assim, elas iam lá... a gente tinha que preparar pra receber eles lá, sabe?”. Antuza (2020, p. 14) disse que não se lembrava ao certo, mas que achava que as visitas aconteciam a cada três meses, mas eram menos para ajudar nas atividades em sala de aula e mais para cobrar: “-Ah... Faz mais bem feito isso... assim’. Olhava o plano de aula... Não dava sugestão, ele só via se tava funcionando, eu acho”. Sobre este aspecto Rosa desabafou:

Não, sempre tinha... tinha visitas pedagógicas, mas visitas era mais para cobrança e não para ajudar. Era para cobrar! [...] A supervisora ia. Aí elas verificavam cadernos de alunos, o plano de aula... o plano de aula, desde quando eu iniciei até eu quando supervisora e como é professora da Quirino de Moraes, todas rural, é. o plano de aula, era semanal, porque diário não era possível, era semanal. Você colocava os itens que você ia trabalhar durante a semana, aí as pedagogas de Ituiutaba olhava (sic) o caderno do aluno e meu plano de aula pra ver se havia correspondência. Então, não era uma ajuda, era uma cobrança! Então, tinha que trabalhar mesmo que a cobrança vinha, entendeu? (Rosa, 2020, p. 22).

Depreende-se, portanto, que a maior parte das visitas dos supervisores às escolas quase sempre era voltada para a fiscalização do desempenho do professor. Ressalte-se ainda que as reuniões e encontros de professores para tratar de assuntos didático-pedagógicos eram realizados na cidade e, normalmente, envolviam todos os docentes da rede municipal (rural e urbana). As professoras que lecionavam nas escolas localizadas nas fazendas mais distantes dificilmente participavam dos eventos educacionais promovidos pela Secretaria de Educação. (Lena, 2020).

Todos estes aspectos repercutiam no dia a dia do professor da educação rural. Ao contar suas memórias, as professoras relembrou momentos significativos e marcantes do magistério rural; entretanto as dificuldades foram fatores determinantes para que elas não continuassem nas fazendas. Para algumas delas, a atuação na escola rural representava não só ensinar, não só o amor pela profissão, mas um sacrifício necessário para posterior ingresso nas escolas urbanas. Leide, por exemplo, julgava-se merecedora de uma vaga na cidade, tendo em vista já ter passado, naquela época, pela experiência docente no meio rural e cursar Pedagogia. Em tom de desabafo ela disse: “Todas habilitadas, pelo curso Normal né, mas não tinham superior. Tanto é que eu estava estudando com colegas minhas me supervisionando” (Leide, 2020, p. 19). Por este depoimento é possível verificar que não havia igualdade de oportunidades e também que nem sempre a melhor qualificação profissional era pré-requisito para ocupar cargos na área da educação do município.

Conforme demonstrado até aqui, as docentes ressaltaram dificuldades variadas do trabalho docente no meio rural, contudo, ainda que pareça contraditório, observou-se nos depoimentos a presença de recordações muito felizes durante o período em que trabalharam naquelas escolas. Sendo as principais aquelas que dizem respeito aos relacionamentos entre professores, alunos e a comunidade em geral, os quais serão abordados no item a seguir.

### **As professoras, seus alunos e a comunidade rural**

Verificou-se nos relatos, bem como nos demais documentos pesquisados, que a comunidade rural do município de Ituiutaba desempenhou papel significativo na educação de suas crianças, tanto por meio da instalação e manutenção das escolas rurais quanto pelo acolhimento das professoras na residência dos fazendeiros ou em algum alojamento improvisado.

Percebeu-se, ainda, que havia o reconhecimento da comunidade escolar como tendo sido importante o trabalho desempenhado pelos professores nas escolas rurais e, sobretudo, na educação de seus filhos. De acordo com as memórias e experiências relatadas, as professoras se sentiam valorizadas e respeitadas. Para elas, os alunos eram a representação bucólica do homem do campo: dóceis, esforçados e humildes. Por isso, sentiam-se mais seguras durante as aulas, conforme disse Margarida (2020, p. 5-6):

os meninos eram tão assim... que só aqueles que chegavam com aquela garra, com aquela vontade de aprender e era muito gostoso, gratificante. [...] O que me ajudou muito foi que os alunos da fazenda são mais simples e a gente já tinha uma experiência boa aqui na cidade, então ajudou muito.

As representações das professoras em relação aos alunos da escola rural possibilitaram perceber que há características da cultura rural sobrepostas em suas observações. A visão do camponês como sendo um “homem da roça humilde e respeitoso” compõe um conjunto de disposições, ao qual pode-se denominar *habitus* (Bourdieu, 1989), que se tornou próprio da cultura rural e do qual as professoras se apropriaram e transferiram aos alunos. Neste sentido, elas se sentiam mais valorizadas e constatavam ter autoridade, respeito e reconhecimento social pelos alunos, bem como por suas famílias e toda a comunidade que habitava a fazenda onde a escola encontrava-se em funcionamento. Além disso, em muitas narrativas deparamo-nos com histórias de demonstração de afeto, como, por exemplo, no excerto de uma das entrevistas transcrito a seguir.

Essa pineirinha mesmo, era um presente. Essa pedraria, isso foi um presentinho de aluno que o pai morava na redondeza lá... [...] daquela época! Essa pineirinha... coisa antiga, da época da minha mãe... [...] – ‘tia, aqui que mamãe mandou pra senhora, papai quem fez!’ .... [...] muita relação boa entre os pais, festinha, aniversário. No meu aniversário era o dia do professor aí você imagina, dia 15 de outubro, né?! Então era festinha, surpresinha..., então foi um período muito bom! Muito gostoso! Vou te falar que hoje elas estão aí... foram me descobrir através da internet, né? [...] Frango.... Festinha! Elas falavam assim: - ‘Tia, minha mãe falou pra você esperar só um pouquinho na hora que a gente tiver que embora, porque ela tem uma coisa pra dar pra senhora!’ . Era frango limpinho. Já, verdura era ali da região, pertinho. Ganhava muita verdura. [...]. Foi muito bom! (Leide, 2020, p. 16).

Sobre estes aspectos, Antuza disse que nas escolas onde trabalhou não havia reuniões, festa ou comemorações, mas era comum as mães irem até escola pra conversar,

Os pais moravam longe... todo mundo trabalhava, precisava capinar, as mulheres fazendo comida... As mães é que gostava de ir na escola. Mas era pra estar convivendo, né. De repente, vinha o aluno e lá vem a mãe também... sem ser pra reclamar, pra falar... só pra conviver. Pra passear, né. (Antuza, 2020, p. 15).

Margarida foi a única que permaneceu na escola rural até se aposentar. De acordo com seu depoimento e tal qual o das demais, apesar dos desafios enfrentados, reconheceu que os alunos do meio rural, assim como suas famílias e a comunidade em geral, tinham muito carinho e respeito por ela.

Os pais ficavam em cima, encantados! Eles consideravam a gente como... como uma deusa quase, na escola. Eles tinham um respeito muito grande, né. - E aí, ‘como que tá meu filho...’ e tal, levava lanche pra gente, levava um agrado que.... Na fazenda eles são engraçadinhos demais... até hoje eu tenho amizade com alguns pais. Era muito gratificante, a gente fazia reuniões eles iam sempre, as vezes um aluno com baixa nota, mandava chamar individual, eles iam... tinham suas conduções, iam... nem que seja a carroça, eles iam. [...] Eu era tratada com muito respeito... Tinha uma senhora lá que o marido dela, o senhor Quirino, ele foi quem cedeu a terra pra construir a escola, né, e quando a gente não fazia merenda, todo dia a gente chegava na casa dela, antes de buscar os alunos lá embaixo, ela dava janta pra nós, e uma outra lá, a Marli Paranaíba, ela mandava pra nós pele de porco, ou se as vezes a gente chegava mais cedo, ela chamava... mandava chamar nós pra jantar lá na casa dela, aquela que não tinha o primeiro horário, ia lá jantava e trazia. Ela dava doces, precisa ver que gracinha! E quando existia as duas escolas, a Quirino e a João Ribeiro da Silva, eles fizeram uma festa de dia dos professores que me marcou muito, foi só essa escola lá, a João Ribeiro da Silva, 23 alunos, aí juntou os pais, compraram engradado de guaraná, descobriram que era meu aniversário no dia 15 de outubro, né, aí eles dividiram o quadro, era imenso o quadro, a metade do quadro eles me homenagearam: ‘Professora Margarida,

parabéns!'. E do outro lado escreveram: 'Parabéns a todos os professores e Margarida ao seu duplo dia!'. Gente, fez uma galinhada que eu nunca comi igual, uma vinagrete misturada (SIC) com mandioca, me deram presente. Gente do céu! Agora o que foi ruim foi quando eu comi, uma pimenta danada, né, eu fui comer, quase saí correndo no curral lá, porque a boca tava queimando. Então, eles adoravam a gente. Os pais faziam questão de ir. Eles que faziam. Então, era muito gostoso, sabe? Muito, muito! (Margarida, 2020, p. 18; 25).

Sobre a participação dos pais no cotidiano escolar, seja acolhendo as professoras em suas casas, seja envolvendo-se diretamente nas festividades e demais comemorações realizadas, compreendemos tratar-se de um importante dispositivo para atribuir significados para a escola que extrapolam as suas funções precípuas de ensino e aprendizagem. A presença ativa da comunidade rural naquele ambiente configura uma dada dimensão da cultura escolar que, segundo Viñao Frago (1995), expressa-se, em particular, nos múltiplos usos do espaço. Para o autor, tais usos podem demonstrar os diferentes sentidos que os sujeitos constroem e atribuem ao seu entorno<sup>10</sup>.

Assim sendo, o envolvimento da comunidade rural com as escolas tornava essas instituições uma extensão do cotidiano das famílias, conferia aos sujeitos habitantes do meio rural uma sensação de pertencimento e contribuía para romper o isolamento no qual viviam estando afastados dos centros urbanos. Por conseguinte, o convívio dos pais e de outros familiares com alunos e professores reforçava os laços de sociabilidade entre essas pessoas e, conseqüentemente, tornava a escola rural imprescindível nos lugares onde estava instalada. Com efeito, Morais em sua pesquisa de mestrado sobre uma escola no distrito de Martinésia, no município de Uberlândia-MG, constatou que:

Nas considerações relatadas por nossos entrevistados, percebe-se a confirmação da importância que a escola tinha, identificável tanto no aspecto individual quanto na perspectiva coletiva e comunitária. Transparece ser inconcebível a existência do distrito sem a escola que se tornou um de seus traços mais característicos e representativos. Para eles, a relevância da escola para o distrito, bem como para a região a ele vinculada, é algo indiscutível, sendo óbvia em demasia e comprovada através de diferentes exemplos que reverberam o quanto ela foi fundamental e enumeram diversas facetas das funções sociais que a instituição desempenhou ou ao menos assegurou às múltiplas gerações que passaram por ela. (Morais, 2020, p. 207 - 208)

São diversos os sentimentos e emoções que as professoras entrevistadas expressaram ao falarem de suas experiências profissionais. Segundo Lena (2020), o respeito e o afeto recíproco entre ela e toda a comunidade foram fatores fundamentais para sua permanência nos dois anos em que trabalhou na escola da Fazenda Monjolinho. De acordo com a professora, as experiências docentes e os momentos de socialização na escola resultaram em vínculos afetivos inesquecíveis. Na continuidade de sua entrevista lembrou-se de fotografias e recadinhos que ainda guarda, o que induz a pensar que suas experiências a acompanharam para além da sala de

---

<sup>10</sup> "El espacio físico es, para el ser humano, espacio apropiado – territorio – y espacio dispuesto y habitado – lugar. Em este sentido, el espacio es una construcción social y el espacio escolar una de las modalidades de su conversión en territorio y lugar. 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).

aula e no quanto lecionar naquela escola representou momentos significativos em suas memórias da docência. Ao rememorar os tempos em que atuou na escola, Lena transporta para os demais espaços sociais as marcas e os elementos que materializam a atividade docente. Tal apropriação remete à análise de Arroyo (2004, p. 27) segundo a qual,

Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de se parar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É outro nós.

Como essas representações da escola e do magistério foram sendo construídas social e historicamente legitimadas, elas não se desfazem facilmente, além de exercerem um peso social e cultural sobre o trabalho docente, seja esse exercido nas escolas urbanas ou rurais. Em seu depoimento, Lena mencionou a emocionante despedida da Escola Adelino de Freitas Carvalho. O excerto a seguir refere-se ao registro da professora em seu diário pessoal sobre o encerramento do ano letivo em 1982, no qual constatou-se a relação de amizade estabelecida com toda a comunidade, sobretudo com família que a hospedou durante todo o período:

Ficou guardado em meu coração o agradecimento que a mãe da Vilminha, minha melhor aluna disse. - ‘Obrigada por você ter cuidado tão bem de minha filha’. Me abraçou e pediu que eu voltasse no próximo ano. O pessoal da minha casa que era Dona Dalíria, Divaní, Alzira, Regina, Valtenes, serão inesquecíveis pra mim, pois, eles marcaram muito minha vida com o imenso carinho e dedicação durante todo o ano. Nos últimos dias estávamos mais unidos ainda. Íamos para o córrego todos os dias tomar banho e tomar sol, catamos muita gabirola e brincamos e passeamos muito etc. Dia 1º de dezembro, dia de partir. Levantei cedinho e me arrumei para vir embora, abracei como muito carinho, dona Dalíria e percebi que ela estava um pouco engasgada, parecendo que queria chorar e eu também quase chorando. Ela sempre ia até o alpendre quando eu vinha para a cidade e neste dia as três meninas ia até o ponto comigo, quando chegamos ao colchete, percebi que ela não estava no alpendre e disse para a Divaní que ficasse com ela, pois eu achava que ela tava chorando. Então despedimos e ela voltou. [...] A Alzira e a Regina foram no ponto comigo e quando nos despedimos a Regina me disse: - ‘[...] não se esqueça de nós, volte sempre’. Eu jamais me esquecerei de vocês, porque amo muito, todos vocês. (Lena, 1981, não paginado).

Depreende-se que foi estabelecida uma relação de gratidão e amizade entre a professora e toda a comunidade da região onde estava localizada a escola. De acordo com Lena, alguns eventos realizados na escola, como, por exemplo, festa junina, olimpíadas esportivas e projetos desenvolvidos pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER) na região ajudaram a aproximar toda a comunidade local. O seu envolvimento nestes eventos ficou marcado profundamente em suas memórias, conforme demonstrado em seu diário, no qual ela registrou sua participação com seus alunos na 1ª Olimpíada Rural, no ano de 1983, a qual teria sido organizada conjuntamente pela EMATER, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e escolas municipais rurais de Ituiutaba. (Lena, 1981).

Lena ainda registrou no diário seus primeiros anos como professora; recordou com emoção o orgulho e a satisfação de ter trabalhado na Escola Adelino de Oliveira Carvalho, demonstrou aprovação pela escolha do ofício que realizou até se aposentar com a certeza do dever cumprido. Das duas escolas em que trabalhou ela guarda as melhores lembranças dos alunos:

A profissão que eu escolhi e atuo no momento é lecionar. Graças a Deus, eu adoro e amo muito meus alunos. Todos são queridos por mim, mas sem a gente querer, tem algumas que cativa mais o coração da gente. [...]. A 1ª vez que ele [o pai] me disse que eu ia perder as meninas [alunas] me deu um aperto no coração, mas eu não pensei que fosse tão rápido. Hoje, último dia de aula, vieram em minha casa buscar o boletinho (SIC) e dizer que iam embora no domingo. Não aguentei e chorei, todos nós choramos. (Lena, 1981, não paginado).

Embora Lena tenha comentado que inicialmente não queria ser professora e que fez o curso técnico em magistério porque foi obrigada por sua mãe, observou-se o caráter missionário do qual ela se apropriou logo nos primeiros anos da profissão docente. Todas as dificuldades, bem como os sacrifícios, de acordo com a sua narrativa, eram elementos que compunham a “missão docente”. Tal representação era recorrente nas narrativas de professoras rurais. De acordo com Assis (2018, p. 63): “As representações construídas sobre as dificuldades do magistério no meio rural também ressaltavam a noção missionária da educação [...]”.

Constatou-se ainda nos depoimentos, principalmente nas narrativas da professora Lena, a relação afetiva da docência como motivador do fazer diário. Além disso, a permanência no magistério era quase sempre atribuída à valorização pela comunidade rural, conforme reiterado pela professora em seu diário no ano de 1983: “Terminei mais um ano de luta e muito amor na minha escola e na minha fazenda, juntamente com minha 2ª família adorável. Tudo terminou na Santa Paz de Deus. Meus alunos foram todos adoráveis. [...]”. (Lena, 1981, não paginado). Com efeito, segundo Weiduschadt e Amaral (2016, p. 1011), “O reconhecimento de seu trabalho e o status alcançado junto ao grupo compensava as adversidades inerentes à docência no meio rural”.

A importância que essas professoras têm ou tiveram na iniciação escolar de inúmeras crianças nas escolas por onde passaram imprimiu marcas, pois não apenas estiveram presentes nesses contextos, mas agiram e reagiram provocando mudanças. Por outro lado, também sofreram as influências do meio e se transformaram. Suas experiências acompanharam-nas para além das salas de aulas e para fora dos muros escolares, ficaram inscritas em suas lembranças, conforme se verifica no conteúdo a seguir extraído do diário de Lena:

Final – 1982. O ano passou como tudo passa. Foi maravilhoso, trabalhei muito e com muito amor. Foi-se embora meu primeiro ano de serviço, adquiri muitas experiências com meus queridos alunos. Fui muito feliz em meu 1º ano de trabalho. No dia 30 de dezembro, último dia de aula fizemos uma despedida com uma galinhada e também eu ia entregar os boletinhos (SIC), foram todos os meus alunos, quase todos os pais e o pessoal da casa onde eu morei. (Lena, 1981, não paginado).

Nas páginas desse diário foram registrados a dedicação e o amor com os quais a professora realizou seu trabalho nas duas escolas rurais do município de Ituiutaba. Ainda que a educação rural tenha sido, de muitas maneiras, negligenciada pelo poder público municipal, a partir do contexto em que estavam inseridas, as professoras construíram em seu dia a dia táticas e maneiras de fazer por meio das quais conseguiram desempenhar o ofício (Certeau, 2002).



Embora as recordações das professoras incluíssem dificuldades enfrentadas, como, por exemplo, ausência de transportes, salas multisseriadas, falta de apoio pedagógico, escassez de materiais didáticos, deficiência dos prédios escolares, multiplicidades de tarefas, dentre outros fatores, percebe-se que, de certa forma, amenizaram os problemas. Para elas, cada época da história encerrou dificuldades e facilidades próprias. Sobre este aspecto, Antuza (2020, p. 17) disse: “A gente quando vive uma época e o outro vê a época antiga acha que aquele tempo lá era difícil, né? Era normal, era um tempo normal, era daquele modelo”.

Em alguns momentos elas pareciam normalizar as dificuldades, assim como imprimiam certa romantização em torno das especificidades do árduo trabalho desenvolvido na escola rural. Acreditamos que tal representação seja uma decorrência da temporalidade que subjaz ao processo da recordação, afinal, “O ato da recordação, por sua vez, acontece dentro do tempo, que participa ativamente do processo.” (Assmann, 2011, p. 34). Nesse sentido, e compreendendo a memória como um trabalho (Seixas, 2013), o sujeito ao recordar desloca-se do presente, momento em que situa a rememoração, para o passado onde busca o acontecimento rememorado e daí retorna ao presente no ato da construção e da verbalização da lembrança, ou seja, da produção da narrativa. Nessa sinuosa trajetória a pessoa não apenas se lembra, mas também se esquece e silencia sobre possíveis episódios traumáticos. O resultado, muitas vezes, caracteriza-se pela tessitura de lembranças edificantes e prazerosas e pelo silenciamento dos conflitos, problemas e traumas, conforme bem analisou Pollak (1989).

As professoras enfatizaram o “lado bom” e atenuaram os obstáculos enfrentados nas rústicas escolas rurais. Sem que calculassem, com esse trabalho de memória acabaram por isentar o poder público municipal de suas responsabilidades, trouxeram para si atribuições que não lhes cabiam, colocaram-se à mercê de assistencialismos e assumiram sacrifícios por meio da sobreposição de tarefas e da consequente intensificação da jornada de trabalho. Ao compreenderem a docência como missão, as professoras

justificavam a morosidade nas medidas governamentais em busca de melhorias e/ou investimentos das escolas rurais, na elaboração de planos de cargo e carreiras atrativos, bem como nos investimentos na condição e na formação voltada para o trabalho. (Assis, 2018, p. 63).

Ainda que fossem valorizadas por seus alunos e pela comunidade em geral, muitas vezes o seu trabalho era secundarizado pelos poderes públicos e pelas políticas educacionais. Com isso não queremos afirmar que não tenha havido luta por melhorias das condições de trabalho, pois sabe-se que há décadas os professores da educação básica reivindicam valorização profissional, o que contribuiu para acirrar as discussões em torno da sua formação básica e continuada, do nível de titulação desejado e de questões salariais. (Saviani, 2007).

## **Considerações Finais**

As cinco professoras entrevistadas apresentaram muitos pontos em comum em suas trajetórias profissionais, como, por exemplo, as deficitárias condições existentes nas escolas onde trabalharam. Todos os estabelecimentos de ensino possuíam características semelhantes e, conforme já dito, eram precários. Além disso, subjazia ao trabalho docente a sobrecarga de funções sob a responsabilidade de uma única professora, esta deveria também ser merendeira, faxineira, secretária. Tudo isso sendo realizado sem um efetivo apoio de especialistas e, principalmente, sem o devido aumento no salário.

Especificamente sobre o trabalho docente, um aspecto a se destacar consistiu no fato de que, todavia, habilitadas, ao ingressarem nas escolas rurais elas tiveram que mobilizar muitas experiências e criatividade para lograrem resultados em seu trabalho. A formação recebida e o

currículo das escolas rurais centrados na realidade urbana, sem nenhuma referência às especificidades do universo rural, associados às dificuldades e aos desafios que se lhes impunha o ensino em salas multisseriadas, amplificavam as dificuldades da tarefa a desempenhar.

Entretanto, percebe-se que, mesmo em meio aos problemas com os quais se depararam, elas lembraram com muita facilidade os momentos considerados significativos durante o período em que exerceram a carreira docente. Desses momentos conferiram destaque àqueles relacionados às relações e convivência com os alunos e familiares. Todas as entrevistadas relataram satisfação por terem sido professoras e contribuído para a formação de muitos alunos que hoje encontram-se devidamente empregados; mostraram-se orgulhosas quando seus ex-alunos, hoje adultos, reconhecem-nas e verbalizam seus agradecimentos.

Estes aspectos, notadamente marcantes nos relatos, além de advirem da especificidade do esforço de memória, segundo discutimos, também decorrem da intrincada relação entre a vivência social experimentada e as convicções construídas durante a carreira. Com efeito, conforme analisado por Certeau (1994, p. 142), “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Assim, a atuação como docente foi resultado de todo um processo cultural que envolveu formação, profissionalização e práticas e que ultrapassou os bancos da escola normal e acadêmica. Nesse sentido, para apreender as representações construídas pelas professoras entrevistadas foi necessário considerar, além de suas condições de trabalho e de formação, a trajetória de vida de cada uma delas, bem como as relações socioculturais construídas nesse percurso.

## Referências

ANTUZA. *Entrevista Professora Rural*. Ituiutaba, 29 mar. 2020. Depoimento gravado, concedido a Alciene Muniz de Souza. Transcrição: Alciene Muniz de Souza.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, D. A. de. Inventoras de trilhas: história e memórias das professoras das Escolas Rurais do Município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018, 206 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21159/8/InventorasTrilhasHistoriaMemorias.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

ASSIS, D.A.; LIMA, S.C.F. “Eu tinha vontade, mas eu não sabia”. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.23, n.1, p.2-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v23.2023.e247>.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.

BRASIL. *Constituição: República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 23 out. 2023.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. V.1

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. (Org.). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano*. São Paulo: EDUSP, 1985. p. 3-19.

CHALOBA, R. F. de S., CELESTE FILHO, M., MESQUITA, I. M. de. (Org.). *História e memória da educação rural no século XX*. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2020.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1988.

ITUIUTABA, MG. Prefeitura. *Levantamento das escolas urbanas no período de 1983 – 1991*. Secretaria Municipal de Educação. Ituiutaba, 1983-1991.

LEIDE. *Entrevista Professora Rural*. Ituiutaba, 23 mar. 2020. Depoimento gravado, concedido a Alciene Muniz de Souza. Transcrição: Alciene Muniz de Souza.

LENA. *Entrevista Professora Rural*. Ituiutaba, 18 mar. 2020. Depoimento gravado, concedido a Alciene Muniz de Souza. Transcrição: Alciene Muniz de Souza.

LENA. *Minhas recordações*. [S.l.: s.n.], 1981. Manuscrito. Acervo Particular Professora Lena.

LIMA, S. C. F. de. Memória de si, história dos outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. *Tese* (Doutorado em História) - Universidade Estadual de Campinas, 2004. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1342975>. Acesso em: 23 out. 2023.

LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.14, n.2, p.31-39, jul./dez. 1989.

MAJADAS, M.F. (Org.). *Ituiutaba*, MG. Prefeitura. Documentação diversa da Secretaria Municipal de Educação. Ituiutaba, 1991-1993.

MARGARIDA. *Entrevista Professora Rural*. Ituiutaba, 26 mar. 2020. Depoimento gravado, concedido a Alciene Muniz de Souza. Transcrição: Alciene Muniz de Souza.

MOLINA, R. S.; SANFELICE, J. L. Ditadura e educação agrícola: a ESALQ/USP e a “gênese” do agronegócio brasileiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.39, n.143, p.321-341, abr. jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183834>.

MORAES, A. D. J. *História e memória da formação docente em Ituiutaba, MG*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13686>. Acesso em: 23 out. 2023.

MORAIS, Luciano 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). *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3608>

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, p.12-34, 1995.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 27 nov. 2023.

REGISTRO ESCOLAR. *Frequência diária*. Escola Municipal Tancredo de Paula Almeida. Ituiutaba-MG, 1973. 2, 3, 4 Séries.

RIBEIRO, B.O.L.; SILVA, E.F.; QUILICCI NETO, A. Da migração à formatura: escola rural e analfabetismo no município de Ituiutaba, MG, 1940-60. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v.7, p.1157-1172, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5483>.

ROSA, M. *Entrevista Professora Rural*. Ituiutaba, 15 mar. 2020. Depoimento gravado, concedido a Alciene Muniz de Souza. Transcrição: Alciene Muniz de Souza.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. 2007. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100 (Especial), p.1231-1255, out. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027>

SEIXAS, J.A. Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. *In: ANAIS DO XVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Conhecimento histórico e diálogos social*, 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2013, p. 1-16. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364411108\\_ARQUIVO\\_JSeixas\\_Texto\\_AnaisAnpuh\\_2013.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364411108_ARQUIVO_JSeixas_Texto_AnaisAnpuh_2013.pdf). Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVEIRA, T. C. *Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está: a nucleação escolar como proposta da reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/27052>. Acesso em: 23 out. 2023.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, jan./fev./mar./abr. 2000, p. 5-24.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la Educación e Historia Cultural – posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, n.0, p.63-82, set./out./nov./dez 1995.

WEIDUSCHADT, P.; AMARAL, G. L. do. Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960). *Cadernos de História da Educação*, v.15, n.3, p.1006-1030, set. dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-V15n3-2016-6>