

História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926-1979)

*Sandra Cristina Fagundes de Lima**

History of rural teaching in Uberlândia-MG: teachers' memories and practice (1926-1979)

* Doutora em história pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atuando na graduação e na pós-graduação.

RESUMO: Analisamos histórias e memórias de professoras que lecionaram em escolas rurais no município de Uberlândia-MG, no período de 1926 a 1979, com o objetivo de discutir as suas condições de trabalho e as práticas docentes construídas no período em questão. Para tanto, realizamos onze entrevistas e consultamos fontes impressas compostas por jornais, revistas e atas do serviço de inspeção municipal. Em meio aos problemas que caracterizaram (e ainda caracterizam) as escolas rurais, as memórias das professoras entrevistadas são perpassadas pelas recordações dos bons momentos, tais como: a sensação de prazer ao concluir o trabalho de alfabetização, os passeios no campo, o bom comportamento dos alunos e o prestígio que possuíam nas fazendas onde trabalhavam.

PALAVRAS-CHAVE: História do ensino rural; memórias de professoras rurais; práticas docentes.

ABSTRACT: *We have analyzed stories and memories of teachers who have taught in rural schools of Uberlândia-MG from 1926 to 1979 aiming to discuss their working conditions and educational practice. For that we conducted eleven interviews and looked for sources such as newspapers, magazines and city inspection service registers. Amid problems that have characterized the rural schools, the teachers' memories are pervaded by good ones, such as: feeling of pleasure when finishing literacy work, field trips, good students' behavior and prestige they had in the farms they worked.*

KEYWORDS: *Rural teaching history; rural teachers' memories; teaching practice.*

Nesta época tão curiosa, quando já começamos a necessitar de retratos de pessoas, de suas mentes e sua indumentária, um contorno fiel, desenhado sem mes- tria, porém com honestidade, é bem capaz de ter algum valor. (...) Como os retratos desse tipo que temos são quase invariavelmente do sexo masculino, que se em- pertigava pelo palco com proeminência maior, parece valer a pena tomar como modelo uma dessas muitas mulheres que se agrupam na sombra (WOOLF, 2008, p. 13).

Até aproximadamente o final da década de 1950, o município de Uberlândia-MG caracterizava-se pelo predomínio da população a viver, trabalhar e se instruir no campo. Nas escolas rurais as crian- ças aprendiam os rudimentos da leitura, do cálculo e da escrita (RIBEIRO, 2011); realidade que não se circunscrevia apenas ao nosso município, mas que caracterizou a história da educação em todo o país (EDUCAÇÃO, 1982; LEITE, 1999; WERLE, 2007). No entanto, a despeito do papel relevante que desempenharam na escolarização de boa parte da população brasileira, os estabelecimentos rurais de ensino ficaram, durante muito tempo, relegados ao esquecimento. O afã de modernização que se implantou entre nós no final da década de 1940, que identificou o moderno com o urbano e, consequente- mente, associou o passado com o atraso e com o mundo rural, ter-se-ia cons- tituído em um dos fatores a promover o silêncio em torno desta modalidade de escola (SILVEIRA, 2008).

No entanto, a memória dos sujeitos que viveram no meio rural e fre- quentaram os estabelecimentos de ensino ali instalados, os documentos de- positados no fundo das estantes de nossos arquivos públicos, as ruínas de casas-escola existentes em algumas fazendas, a nossa insistência em explicar o presente e, para tanto, **compreender** o passado, o “toque mágico” do pes- quisador a restituir-lhes o colorido, os sons, a vida enfim, fazem emergir as histórias dessas escolas. Pois, segundo Kofes (2001, p. 188), “(...) aquilo ou aqueles tornados ausentes pelas interpretações incessantemente tecidas sobre o passado e presente, uma vez guardados, arriscam-se se tornarem presença”.

Essa presença de que nos fala Kofes (2001) tornou-se efetiva ao ten-

tarmos compreender como se organizou a instrução escolar em nível primário no município de Uberlândia durante o século XX – em particular, durante a primeira metade desse. Ao darmos início à pesquisa, deparamo-nos com um número expressivo de escolas rurais cuja história ainda não havia constituído em objeto de pesquisa. Ao começarmos o trabalho de coleta de dados, sistematização de fontes e análise, constatamos que há uma profusão de temáticas a ser explorada e, a partir daí, buscamos construir a história do ensino e das escolas rurais em Uberlândia. Depois de ter compreendido parte do movimento de abertura e extinção de escolas, o calendário adotado e alguns dos conteúdos ministrados (LIMA, 2006, 2007; 2009a), fomos à busca das professoras que atuaram no ensino rural no município de Uberlândia, com o objetivo de buscar as memórias que produziram do período em questão. Nossos objetivos específicos foram: conhecer a formação escolar dessas professoras, apreender os meios que empregaram para o ingresso na docência, perscrutar as suas condições de trabalho, bem como apreender as suas práticas docentes.

A opção de iniciar a pesquisa dos sujeitos das escolas rurais pelas professoras decorre da compreensão de que tão marginalizadas quanto as instituições de ensino rural permaneceu a história daquelas mulheres que nelas atuaram. Conforme assinalou Woolf (2008), em um de seus contos, o papel das mulheres na história foi de suma importância e, não obstante, permaneceu por um longo período oculto, tal qual a mão do condutor dos fios no teatro de marionetes. Tanto as mulheres quanto os condutores de fios são responsáveis por parte do movimento, seja o da história seja o da dança dos bonecos e, no entanto, ambos permanecem invisíveis, dando a falsa impressão de que os cordões movem-se por conta própria:

(...) um estudo de história e biografia convence qualquer pessoa bem-intencionada de que essas figuras obscuras [as mulheres] ocupam um lugar não diferente daquele que a mão do exibidor assume na dança das marionetes, com o dedo posto no coração. É verdade que nossos olhos ingênuos acreditaram por muitas eras que as figuras dançavam por sua livre vontade, dando os passos que bem queriam; e a luz parcial que romancistas e historiadores já começaram a lançar sobre o espaço aper-

tado e escuro dos bastidores pouco fez por enquanto, a não ser nos mostrar quantos cordões existem, mantidos em mãos ocultas, para uma torção ou puxão dos quais dependem todos os meneios da dança (WOOLF, 2008, p. 14).

Com efeito, ainda não possuímos dados suficientes que nos autorizem a precisar quantas dessas “mãos” puxavam os “cordões” que moviam as escolas rurais em nosso município, portanto, ainda permanece indefinido o número de professoras daquelas escolas no período pesquisado. No entanto, por meio dos diversos documentos que registraram informações sobre o ensino primário em Uberlândia, podemos assegurar que no período de 1950 a 1979, de um total 210 professores rurais, 199 eram do sexo feminino, perfazendo um percentual de 94,76%. Não obstante, os seus rostos e a sua história ficaram esquecidos.

Por isso, reivindicar a importância das mulheres na história significa necessariamente ir contra as definições de história e seus agentes já estabelecidos como “verdadeiros”, ou pelo menos, como reflexões acuradas sobre o que aconteceu (ou teve importância) no passado (SCOTT, 1992, p. 77).

Para encontrar algumas das mulheres que atuaram na docência em escolas rurais e atingir os objetivos propostos, entrevistamos onze professoras que trabalharam naquelas instituições no período de 1926 a 1979²; consultamos também as fontes impressas compostas pelos jornais, revistas e atas do serviço de inspeção municipal. No que diz respeito às entrevistas, optamos por conversar com as professoras que conseguíssemos localizar e que estivessem em condições de rememorar a sua experiência nas escolas rurais; dessa forma, as entrevistadas à época em que foram consultadas estavam na faixa dos 65, 70, 80 e 90 anos de idade.

Para a realização das entrevistas formulamos um esquema básico do tipo semiestruturado, contendo questões genéricas, com o objetivo de possibilitar as professoras uma maior liberdade e também uma maior flexibilidade

no ato de rememoração e, sobretudo, possibilitar-lhes condições para verbalizar aquilo que lhes foi significativo. Em suma, esperávamos que pudessem dialogar com o passado trilhando caminhos que, de alguma forma, marcaram as suas reminiscências.

O estabelecimento da periodização decorreu da data de início de atuação das professoras entrevistadas, conforme informado por elas. Contudo, ressaltamos que o ano de 1926 pode não corresponder exatamente ao ingresso de uma delas, porém optamos por acatar as suas memórias e manter a data. O ano de 1979 corresponde ao final de um ciclo de organização da escola rural, uma vez que, a partir da década de 1980, iniciou o processo de nucleação e, por conseguinte, muitas mudanças foram produzidas no funcionamento das referidas escolas.

A preocupação em apreender as memórias e práticas docentes das professoras da escola rural foi perpassada por uma dada concepção de estudos sobre práticas, memória e suas intrincadas relações com a história. Dessa maneira, discorreremos um pouco sobre essas noções que fundamentaram a análise dos dados. Com relação às práticas, segundo De Certeau (2009), um dos aspectos para os quais o historiador deve convergir as suas preocupações consiste em superar uma dada visão do cotidiano como palco do mesmo, da repetição e da reprodução para tentar definir as apropriações e as transformações que os sujeitos ali imprimem. Nesse sentido, tratar-se-ia de interrogar o que os sujeitos fazem com os produtos que consomem, sejam estes programas televisivos, artigos de supermercados, manuais escolares, legislação, entre outros.

Para o que nos interessa nesta pesquisa, interrogamos sobre o quê e como “faziam” as professoras em seu trabalho nas escolas rurais. A partir dessa questão, acreditamos que o emprego de suas práticas será fundamental para apreender a história da escola rural para além de uma suposta homogeneização decorrente do *corpus* legislativo que buscava normatizar o seu funcionamento.

No que concerne à memória, tivemos a preocupação de compreendê-la segundo propõem os estudos sobre a história social da memória de que nos falam Dosse (2003) e Ricoeur (2007). Embora, para essa perspectiva, história e memória sejam campos distintos, o trabalho envolvendo ambas

deve partir da compreensão de não haver hierarquia entre uma história que seria da esfera racional e uma memória que, ao contrário, estaria ao lado da subjetividade. Conforme analisou Dosse (2003, p. 286), “(...) entre história e memória, o fosso não está eliminado. Deve-se evitar o impasse ao qual uma grande separação conduz, mas também a fusão dessas duas dimensões”. Logo, o desafio consiste em empreender-se um esforço de construção do real e do próprio conhecimento a respeito do passado para o qual concorrem aspectos racionais e subjetivos, extraídos da história e igualmente da memória. “A própria aproximação dessas duas noções lembra a dimensão humana da dimensão histórica” (DOSSE, 2003, p. 284). Dessa forma, racionalidade e subjetividade estariam subjacentes tanto ao trabalho historiográfico quanto ao recurso memorialístico.

Partindo dessas noções, o trabalho de pesquisa iniciou-se pela busca das professoras cujos rostos estamparam muitas fotografias de escolas rurais do município e cujos nomes ficaram registrados em alguns jornais e revistas da cidade e também nas atas de visitas dos inspetores de ensino aqueles estabelecimentos. Inicialmente procuramos compreender qual era a formação dessas professoras e como ingressaram na docência no ensino rural.

No que concerne à formação, sete ex-professoras começaram a lecionar, tendo concluído apenas o 4º ano primário (atual Ensino Fundamental I), ou seja, 64% delas; duas fizeram o 1º ano e outra concluiu o Curso Ginasial (atual Ensino Fundamental II); e apenas uma havia concluído o Magistério. Após começarem a atuar como professoras do ensino primário, cinco continuaram os estudos, das quais quatro concluíram o Magistério antes de se aposentarem e outra concluiu o Colegial (atual Ensino Médio). As onze professoras iniciaram a docência no ensino rural nos seguintes anos e nas seguintes escolas:

Quadro 1 – Ano e Escolas de Ingresso na Docência Rural das Professoras Entrevistadas

PROF.	ANO	ESCOLA DE INGRESSO
GO	1926	Escola Rural Rio das Pedras
OG	1932	Escola Cruzeiro dos Peixotos
NRM	1935	Escola Rural Santa Teresa
MP	1940 (final)	Patronato Rio das Pedras
ZSR	1948	Escola Rural Santa Teresa
APR	1954	Escola Municipal Rural Aniceto Pereira
AGCS	1958	Escola Municipal Rural Aniceto Pereira
TLB	1960 (década)	Escola Municipal Rural Giacomo Segatto
MLC	1963/1964	Escola Municipal Rural Olhos D'Água
MARC	1964	Escola Municipal Rural Aniceto Pereira
JFRM	1965 (aproximad.)	Escola Municipal Rural Olhos D'Água

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas realizadas.

Em relação às formas de ingresso no ensino rural, duas começaram a lecionar antes dos 15 anos, três tinham entre 15 e 18 anos, e apenas duas tinham mais de 20 anos; as demais não souberam informar a idade. Os motivos que contribuíram para o ingresso na docência foram a indicação de outras professoras, de inspetores de ensino, de políticos e por meio de aprovação em exames seletivos, denominados, por uma delas, de “concursos”:

Eu ingressei através tipo de um concurso, com a cunhada do prefeito na época Geraldo Ladeira, 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 inicii assim (TLB, 2011).

Apenas uma comentou ter sido o “acaso” o responsável por tê-la aproximado da profissão, pois ainda não havia planejado a carreira, uma vez que era muito jovem, tinha apenas 14 anos, e nem era qualificada formalmente para tal ofício; embora já possuísse uma relativa experiência em virtude de ter acompanhado o trabalho de sua mãe, que também fora mestra na escola rural (GO, 2008).

Todavia, ao acompanharmos a sua narrativa, concluímos não ter sido propriamente o “acaso” o responsável por tê-la introduzido na docência rural,

uma vez que, segundo recordou, o início de suas atividades no magistério rural teria ocorrido em 1926, quando substituiu a sua mãe que se encontrava afastada para tratar um problema de saúde. A escola na qual iniciou o seu ofício localizava-se na fazenda de um tio que insistia em criar as condições necessárias à escolarização de seus filhos. De acordo com o seu relato, esse tio, além de fazendeiro, era também político “muito estimado, muito conceituado” (GO, 2008) e esses atributos teriam sido suficientes para conseguir uma nomeação para a própria sobrinha. Embora fosse comum o ingresso no ensino rural ser possibilitado em decorrência de parentescos com os professores mais antigos e também em função da proximidade com os fazendeiros e/ou políticos locais, essa justificativa não esteve presente nas falas das outras entrevistadas.

Sendo penoso o deslocamento até as fazendas e precárias as condições de trabalho nas escolas aí instaladas, conforme discutiremos a seguir, as professoras qualificadas, ou seja, aquelas que conseguiam cursar o magistério, priorizavam as cidades como *locus* de exercício profissional e tentavam primeiro encontrar espaço de trabalho no meio urbano. As demais, que só concluíam o curso primário e/ou iniciavam o curso ginásial, dirigiam-se para as fazendas. Em ambos os casos, segundo o relato daquela mesma professora citada anteriormente, a proximidade com os políticos locais definia os espaços que cada qual deveria ocupar nas escolas, pois:

No município [nas escolas rurais] a maioria era professora leiga, só alguma normalista que não tinha proteção política para entrar no Estado que entrava no município como professora rural. (...) Nós éramos protegidas pela política do início até o fim. Só por indicação de um político que uma professora era nomeada. Eu, por exemplo, fui nomeada por indicação do Adolfo Fonseca que era farmacêutico e político; era compadre da mamãe (GO, 2008).

Essa proximidade dos fazendeiros com a política e com os políticos matizava o funcionamento das escolas rurais no que dizia respeito à seleção de seus docentes. Isso porque, como não se exigia formação específica das professoras para o ingresso no magistério rural até o início da década de 1970,

as relações de clientelismo presidiam muitos contratos de trabalho. Por isso, eram frequentes os casos envolvendo nomeação e demissão de professores no meio rural a despeito de quaisquer cursos de qualificação profissional. Em um artigo publicado em Uberlândia, o articulista ressaltou a precariedade existente nas relações de trabalho daquelas professoras:

Pior do que isso [baixos salários] ainda é a dependência moral a chefes políticos, nem sempre orientados pelos princípios de justiça e de equidade. O governo nomeia e demite ao sabor das conveniências partidárias dos seus amigos, sem a menor consideração pela competência, pelo esforço, pela capacidade profissional do candidato (PAES, 1936, n. p.).

Tal situação já fazia parte, inclusive, do anedotário referente aos laços entre política e escola rural, conforme divulgado no jornal “Correio de Uberlândia”, em 1959. Segundo a matéria publicada, a professora rural não poderia ser responsabilizada pela deficiência do ensino, pela dificuldade de aprendizagem dos alunos e tampouco pela precariedade da instituição onde atuava; mesmo que fosse leiga, pois o problema da maioria das escolas rurais partia dos jogos de interesses existentes entre os políticos e alguns fazendeiros. Para reforçar a sua tese, o autor transcreveu a seguinte anedota a respeito do tema:

O inspetor chegou sem aviso prévio, entrou na sala de aula e começou a interrogar a meninada (...). $\frac{3}{4}$ Você aí nesse canto... Sim, você mesmo. Me diga quem foi que incendiou Roma. (...). $\frac{3}{4}$ Não fui eu, não senhor. Juro que não fui! Ai interveio a mestra, com pena do menino, que já estava soluçando. $\frac{3}{4}$ O senhor pode acreditar no Pedrinho. É menino muito direito, muito bem comportado. Se está falando que não foi ele, é porque não foi mesmo não. O inspetor voltou para o arraial próximo e procurou o chefe político, dizendo-lhe que era preciso demitir logo a professora, mais do que muito ignorante. $\frac{3}{4}$ O que?! Você está é doido. Ela é filha do Zeca Lopes, que sempre foi o meu melhor cabo elei-

toral. Se for demitida, perco duzentos votos na certa (ALENCAR, 1959, p. 7).

Embora o texto tenha uma conotação irônica, ele é ilustrativo dos laços pautados pelo jogo de interesses que uniam os políticos aos fazendeiros abastados e das implicações desta situação para a escola rural, cujas consequências não resultavam em proveitos para toda a comunidade escolar; visto que retirava desta quaisquer possibilidades de decidir e também de organizar os trabalhos escolares em suas localidades de forma autônoma. O clientelismo político atuante no meio educacional, “(...) subtrai a escola à própria comunidade, nomeando/demitindo seus agentes e controlando a indicação de elementos do sistema educacional para os cargos de maior poder” (AZEVEDO; GOMES, 1984, p. 34). Por isso, o saldo dessa relação era sempre negativo para a maioria dos envolvidos no processo educacional, sendo que seus benefícios só atingiam uma diminuta parcela das elites rurais – e também daquelas habitantes das cidades, onde os mesmos nexos se faziam presentes.

Em uma época cujas cidades caracterizavam-se pela falta de infraestrutura, ruas mal pavimentadas, má iluminação pública e residencial, praças empoeiradas, ausência de rede de esgotos e inexistência de água tratada, as fazendas não ofereciam condições melhores às professoras que se aventuravam a buscar trabalho nas escolas rurais. Os problemas começavam a despontar mesmo antes do início das atividades, isso porque tão logo iniciavam a viagem já entravam em contato com a rusticidade do meio que as aguardava, pois o percurso da cidade até o campo era repleto de dificuldades, conforme relatou uma professora:

Eu, por exemplo, nunca tinha andado a cavalo. Fui trabalhar a cavalo com o tio Enéas, puxando as rédeas, não sabia andar a cavalo. (...) Atravessei o rio Uberabinha, o rio Grande de canoa puxando meu cavalo pela corda (...) tive um medo terrível. Foi minha primeira aventura (GO, 2008).

Vencer esses obstáculos não significava o fim dos problemas, pois, ao chegarem aos seus locais de trabalho, as professoras se deparavam com

algumas adversidades características da zona rural. Estas se manifestavam primeiramente no desconforto quanto ao isolamento de algumas escolas:

(...) esse primeiro lugar que eu fui eu não me adaptei muito bem com o pessoal da casa (...) 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. Era muito longe, eu chegava lá, eu pensava assim, quando eu chegava, eu pensava assim: eu não acredito daqui, eu vou ficar aqui um mês, era uma roça, mas roça mesmo, sabe (...) (MARC, 2011, n.p.).

Outros problemas decorriam da relativa inexistência de meios de transporte. Quando a professora habitava a casa-escola esse empecilho não era notado, mas quando residia em uma fazenda e a escola situava-se em outra mais afastada – havendo, portanto, necessidade de deslocamentos diários –, o trabalho tornava-se mais árduo. Segundo uma de nossas entrevistadas, “(...) eram dois quilômetros de distância para chegar à escola, tinha que sair mais cedo” (GO, 2008). Todo o percurso era feito a pé, trilhado sobre pastos ocupados por gados pouco amistosos e, às vezes, o trajeto era percorrido em terrenos acidentados, cuja irregularidade do traçado produzia a impressão de duplicar a distância.

As condições de trabalho oferecidas às professoras rurais não eram adequadas e nem favoráveis ao ensino. A instalação física das escolas, por exemplo, caracterizava-se pela precariedade arquitetônica dos “edifícios”. Na maioria das vezes não havia uma escola propriamente dita, ou seja, uma edificação construída para tal fim; dessa forma, o que denominamos “escolas rurais”, em nosso município, não passavam de salas improvisadas: algumas vezes as aulas aconteciam em um cômodo contíguo à sede da fazenda, nesse caso, o proprietário rural reservava um dos espaços de sua própria casa e o destinava para as atividades escolares; em outras fazendas, as aulas aconteciam em ranchos construídos de barro e cobertos com palha de coqueiros (LIMA, 2007); havia também escolas instaladas no paiol, que, uma vez desativado, servia como sala de aula. A esse respeito, uma das professoras entrevistadas

informou o seguinte: “ela [a escola] caiu, eu fui lecionar num paiol no fundo da fazenda de outros fazendeiros” (GO, 2008). Deparamo-nos também com o registro de escolas que funcionavam nas dependências de igrejas, como esta relatada por outra professora entrevistada:

No começo a escola funcionava num cômodo da igreja; (...) era um dos poucos lugares que tinha uma luz boa, não era lamparina, mas às vezes ficava difícil de usar o banheiro, porque a outra parte da Igreja não estava aberta, aí os meninos tinham que ir para o mato fazer as necessidades. Mas também não podia ir sozinho, achava perigoso. Agente definia um horário de ir pro banheiro, de beber água. Beber água já era mais fácil, porque tinha um filtro que ficava na sala. Era muito difícil sabe (OG, 2006).

Além do edifício, o mobiliário era deficiente e muitas vezes o professor tinha que improvisar, pois faltavam mesas, armários e carteiras. O texto denunciando o estado de miséria que assolava alguns dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo município evidencia a carência desse mobiliário escolar:

Outra escola que tem 40 alunos dispõe de 10 carteiras. Cada aluno se defende como pode, como em circo de cavalinho super lotado em dia de espetáculo. (...) Escolas existem onde os alunos escrevem no chão, assentam-se no chão. E felizes se dão quando encontram caixotes de querosene para bancos escolares (ASSIS, 1959, p. 4).

Mesmo permanecendo na condição de “leigas”, as professoras entrevistadas relataram inúmeras táticas empregadas para superarem as dificuldades devido às precárias condições de trabalho, às carências de recursos materiais de muitos alunos, bem como as suas próprias fragilidades teórico-metodológicas. Sem uma qualificação que lhes possibilitasse conhecer o conteúdo e também se apropriar de recursos didático-pedagógicos já inscritos nas práticas docentes da escola primária, as professoras das escolas rurais recorriam aos poucos recursos que tinham para ministrar as suas aulas, segundo se depreende do relato a seguir:

Dificuldade eu tive, porque eu não era bem preparada e era difícil empregar o programa de ensino. Nossa, cada série! (...) era difícil demais, pegávamos pelo que a gente aprendeu. Sabe? Não tinha ninguém para nos orientar, era por Deus mesmo. Pegávamos os livros, no ensino, às vezes o 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 (ARS, 2011).

Além das pesquisas, as professoras informaram o emprego de diversas táticas mobilizadas para ensinar diferentes conteúdos em salas multisseriadas: 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 (trocadas 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.

Uma das entrevistadas relatou uma situação: “Eu escrevia todo o conteúdo no quadro, o quadro era preto mesmo sabe, eu passava um traço e dividia cada parte para uma série (...)” (OG, 2006). Depreende-se que era necessária muita inventividade para lidar com a carência de materiais destinados pelo poder público municipal ao desenvolvimento das tarefas docentes, bem como era preciso encontrar soluções para a falta de objetos escolares dos próprios alunos, pois, conforme lembrou uma delas: “Hoje os alunos têm de tudo (...), eles têm muita coisa para poder ser estimulado para estudar. Na minha época, era só o giz e o quadro, não tinha os recursos que hoje têm na escola (OG, 2006).” Essa mesma professora narrou a estratégia que empregava para lograr êxito no trabalho com as crianças das fazendas:

Eu fazia o jogo da cabeça e do rabo com eles, mas não era punitivo não. (...) Eu desenhava um cavalo e tomava

a tabuada, ou perguntava o nome dos rios, presidentes, e o aluno tinha que saber, e eles estudavam muito para acertar tudo. Porque ninguém queria ser o rabo, se acertassem, seria a cabeça, se errassem, seria o rabo. Eles ficavam com vergonha de ser o rabo né? Ninguém gostava de perder. (...) Não tinha sempre jogo não, isso era só um estímulo para eles estudarem. E para a aula não ficar tão cansativa, eles andavam muito para ir na (*sí*) escola, os filhos dos lavradores, já chegavam cansados (OG, 2006).

Tendo a disposição apenas o giz e o quadro, requeria-se, sobretudo, criatividade para motivar os alunos a permanecer estudando e, sobretudo, para resolver os problemas advindos das salas multisseriadas e unidocentes regidas por professoras leigas. Essa era a realidade de quase todas as escolas rurais em funcionamento no período em questão e ressaltadas pelas professoras em suas entrevistas:

O quadro era grande partia ao meio, fazia a separação e passava exercício de lá e de cá. A fila, eu falava: esse aqui é dessa fila e esse aqui é daqui, segunda ou primeira, e os novatinhos você ia à cadeira enquanto eles copiavam. Você ver que disciplina boa! Enquanto eles copiavam, os maiores copiavam, você atendia os menorzinhos. É pegava até na mão para poder (...). Você passava o A tudo circulado para ele, você ia na mãozinha dele para. Você pegava na mão mesmo, era assim... (ILB, 2011, p. 19).

Ah, era tudo misturado, tinha primário, que hoje é 1ª série, 2ª, até a 4ª série. Eu dividia todas as series, colocava o grupo da primeira serie sentado numa mesa, o da segunda numa outra, tudo numa mesma fila, antes a mesa era grandona, parecia aquela de refeitório que tem nas escolas de hoje, mas eram poucas, as vezes os meninos sentavam ate no chão, depois de algum tempo que teve mesa e cadeira na escola. E quando tinha muito

aluno de uma série só, eu dividia 1ª “A”, 1ª ”B”, e assim por diante. Eu escrevia todo o conteúdo no quadro, o quadro era preto mesmo sabe, eu passava um traço e dividia, cada parte para uma série, e eu dava conta de passar os conteúdos que tinha que passar. Hoje em dia ta tudo mais fácil, né? (OG, 2006).

(...) tinham quatro anos diferentes, 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Todos na mesma sala, aí a gente dividia o tempo, assim dava dever para o 1º ano e mandava o 4º ano fazer outra coisa. Era tudo assim, muito difícil controlar os quatro períodos, os quatro anos em um período só, mas não tinha jeito de separar porque, por exemplo, se vinha alunos do 1º ano e tinha o irmão do 4º ano, eles vinham a cavalo, então era difícil você separar (ZSR, 2007).

A despeito dos empecilhos que subjaziam o trabalho docente no universo rural – visíveis na precariedade de transporte, na rusticidade das instalações das escolas, na carência de mobiliário e de recursos didáticos, nos obstáculos a serem superados nas salas multisseriadas e na ausência de qualificação profissional –, ao se recordarem dos anos em que passaram no magistério, as professoras entrevistadas ressaltaram as boas lembranças que guardam do período em questão. Algumas enfatizaram a sensação de prazer ao concluir o trabalho de alfabetização, o fato de ter um trabalho ou, simplesmente, os passeios realizados no campo, conforme transcrevemos a seguir:

Era muito bom, hoje eu sei que não ganhava bem, mas só pelo fato de ter uma casa para morar, e ter um marido que deixava trabalhar. Meu marido era muito bom pra mim, sabe. (...). Tinha mais regalias do que hoje. Hoje com tudo caro, o professor não consegue nem ter uma vida estável né? (OG, 2006).

Eu acho que apesar de todas as dificuldades, era positivo, porque os alunos saíam alfabetizados, saíam com um conhecimento pequeno, mas bem melhor do que

eles tinham. A gente, de vez em quando, uma vez duas vezes no semestre, fazia um piquenique, ia para cachoeira. Tinha um relacionamento até bom (ZSR, 2007).

Além desses aspectos, foi mencionado como ponto positivo o bom comportamento dos alunos. Segundo as professoras, a cordialidade, a obediência e até mesmo a humildade das crianças eram elementos que contribuíam para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes: “(...) as crianças humildes são muito obedientes. (...) Muito dóceis. [O relacionamento] Muito cordial (...) amigos da gente” (NRM, 2006). Outra entrevistada afirmou que eles “(...) eram muito obedientes. Tomavam benção da gente, eram muito humildes” (GO, 2008).

O outro aspecto destacado diz respeito ao prestígio de que gozavam nas fazendas onde trabalhavam. Ao se instalarem em um meio habitado por homens e mulheres que nunca, ou quase nunca, tinham frequentado a escola, essas professoras eram admiradas e também muito respeitadas. Esses dois aspectos compuseram as suas memórias e lhes forneceram os instrumentos para a construção de interpretações edificantes sobre o passado. Conforme ressaltaram as professoras: “Na minha época tinha algumas regalias, a comunidade toda te via como uma autoridade no conhecimento, porque você era professora” (OG, 2006).

Naquele tempo, quando a gente era professora, a gente era tudo naquele lugar. Tinha a capela, você tinha que lá, 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).

Avaliamos que ao eleger do passado esses aspectos e construírem as suas memórias, as nossas entrevistadas partiram de uma realidade na qual se inserem no presente, não mais como professoras, mas, sim, como pessoas que

ouvem relatos da escola “moderna” como a antítese daquela instituição de ensino que conheceram. Os alunos já não obedecem e muitos não são cordiais, conforme ressaltou uma de nossas entrevistadas: “(...) a gente não tinha assim grandes desafetos sabe, eram alunos mais acordados, mais tranquilos do que eu vejo hoje falar por aí, nem passa perto” (ZSR, 2007). Hoje, a aula transcorre sem que seja possível dedicar-se às questões voltadas para o conteúdo, pois boa parte do tempo é consumida em tentativas, às vezes frustradas, de estabelecer um pouco de ordem no caos das salas lotadas.

O mesmo se verifica em relação ao destaque que algumas conferiram à notoriedade advinda com o exercício da docência. Sabemos que, enquanto atuavam no ensino rural, gozaram de prestígio e notoriedade que a escola conferia aos seus professores (especialmente naquele meio), pois se vivia o auge do “entusiasmo” pela educação (NAGLE, 2001). Nesse contexto e segundo justificativas de algumas elites, a escola despontava como panaceia para sanar diversos problemas – que iam desde a marginalidade na qual estaria mergulhada a população analfabeta, autora de condutas repreensíveis, até os percalços do débil desenvolvimento econômico do país, fruto também da carência de escolarização dos trabalhadores despreparados. No entanto, o que passou a representar esta escola em meio à decadência da educação escolar pública, desencadeada a partir do final da década de 1970 e 1980 e aprofundada nos anos subsequentes, se não desprestígio, desqualificação e obsolescência? Em meio à desintegração daquele modelo de escola e às dúvidas em relação ao poder que supostamente a educação teria de reabilitar, a sociedade esvaía-se do prestígio outrora desfrutado por suas professoras.

No âmbito da consolidação do capitalismo, a agricultura tornou-se, ao longo dos séculos, uma atividade secundária para a qual gradativamente os recursos foram se escasseando. No mesmo movimento, elegeram-se as cidades e as atividades comerciais, industriais e financeiras ali movimentadas como foco dos investimentos sociais, financeiros, culturais e também de *status* social. Ou seja, num processo acelerado de urbanização, acentuado no Brasil na segunda metade do século XX, as cidades foram adquirindo relevo na proporção inversa da promoção de condições básicas e necessárias para o desenvolvimento agrícola e para a permanência dos camponeses no meio rural. Nesse contexto, situa-se o ensino rural por nós pesquisado e é a partir

dele que compreendemos a situação precária de funcionamento das escolas rurais no que concerne ao espaço e às condições de trabalho docentes ali implantadas.

Com relação às práticas, constatamos que as professoras, ainda que leigas, mobilizavam uma série de recursos para o ensino: dividiam os alunos em grupos; repartiam o conteúdo no quadro-negro de modo a atender às diferentes necessidades discentes; criavam jogos para o ensino da matemática; montavam teatros e compunham pequenos poemas para o ensino da língua portuguesa; e controlavam o tempo necessário (e possível) ao ensino de cada uma das disciplinas, bem como para preparar o lanche e atender às demandas extraescolares apresentadas pela comunidade rural. Compreendemos que

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (...) (DE CERTEAU, 2009, p. 102).

Além disso, estamos de acordo com Seixas (2001, p. 51) quando o autor afirma que a memória “(...) constrói o real, muito mais do que o resgata”. Assim, o seu tempo é o presente e, por conseguinte, traz impressas as marcas deste momento. Nesse sentido, as pessoas com quem conversamos contam hoje com idade mais avançada e as lembranças dos problemas vividos na infância e juventude ficaram para trás. É esse um dos fatores a explicar o conteúdo edificante subjacente às memórias da escola rural, em que os problemas decorrentes da longa caminhada; da ausência de meio de transporte; da carência de recursos financeiros; da desvalorização profissional, das dificuldades em ensinar em salas mutisseriadas e escassez de materiais didáticos são agora atenuados, cedem lugar para as recordações da convivência amena entre professores e alunos; da descontração das festas escolares; do orgulho em encontrar ex-alunos agora médicos e engenheiros; e, sobretudo, do *status* social desfrutado no tempo em que ensinavam naquelas escolas.

NOTAS

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/CAPEES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas. Duas versões preliminares e, conseqüentemente, parciais deste texto foram publicadas em Lima (2008) e Lima (2009b).

2. As entrevistas foram realizadas por cinco ex-orientandas: Angélica P. M. Rocha, Caroline A. Araújo, Cristiane A. Ribeiro, Danielle A. de Assis, Silvana de J. Gonçalves e Tânia C. Silveira e para a sua realização primeiramente 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 esse motivo, os nomes dos depoentes foram abreviados e utilizados somente suas iniciais.

PROFESSORES ENTREVISTADOS

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

ARS: depoimento [ago., 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).

GO [set. 2008]. Entrevistador: Cristiane Angélica Ribeiro. Uberlândia, 2008. 1 fita cassete (47 min e 16 seg.), estéreo.

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

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

MLC: entrevista [maio, 2011]. Entrevistadoras: Caroline A. Araujo e Danielle

A. de Assis. Uberlândia, 2011(44min7seg).

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

NRM: entrevista [out., 2006]. Entrevistador: Tânia Cristina da Silveira. Uberlândia, 2006. 1 fita cassete (35 min), estéreo.

OG: entrevista [ago. 2006]. Entrevistador: Angélica Pinho Martins Rocha. Uberlândia, 2006. 1 fita cassete (37 min), estéreo.

ZSR: entrevista [jul. 2007]. Entrevistador: Tânia Cristina da Silveira. Uberlândia, 2007. 1 fita cassete (30 min), estéreo.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, G. de. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, p. 7, abr. 1959.

ASSIS, R. de. Muito problema difícil. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, p. 4, maio 1959.

AZEVEDO, E. P. de; GOMES, N. M. A instituição escolar na área rural em Minas Gerais: elementos para se pensar uma proposta de escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo: Cortez, n. 11, p. 31-41, 1984.

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

DOSSE, F. Uma história social da memória. In: DOSSE, F. **A História**. Bauru: EDUSC, 2003. p. 261-298.

EDUCAÇÃO Rural. **Em Aberto**. INEP: Brasília, n. 9, v.1, set. 1982.

KOFES, S. **Uma trajetória, em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, S. C. F. de. Cultura escolar e história do ensino rural em Uberlândia (1933 – 1959). In: VIII CONGRESO Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: contactos, cruces e luchas em la Historia de la Educación Latinoamericana. **Anais...** Buenos Aires, CDROON, 2007. p. 1-25.

_____. As fotografias como fonte para a história das escolas rurais em Uberlândia (1933-1959). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: EDUFU, v. 5, p. 55-69, 2006.

_____. História e memória das professoras das escolas rurais em Uberlândia, MG. **El Pajar**, Cuaderno de etnografía canária. Tenerife. Islas Canarias. v. 25, p. 195-200, 2008.

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

_____. História e Memória das professoras das escolas rurais em Uberlândia-MG (1936-1950). In: V Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação de Minas Gerais. **Anais...** Montes Claros: UNIMONTES (CD – ISSN 1809-8657) v. 1, p. 1-10, 2009b.

NAGLE, J. **Educação e sociedade: na primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PAES, L. Em torno de um libelo. **Diário de Uberlândia**, Uberlândia, não paginado, 29 maio, 1936.

RIBEIRO, C. A. Escola Rural e a Cruzada Nacional de Educação: 1936-1946. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: EDUFU, v. 10, n. 2, p. 221-236, 2011.

RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2007.

SEIXAS, J. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. Bresciani, Stella; Naxara, Márcia. **Memória e (res)sentimento**: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Unicamp, 2001. p. 37-58.

SILVEIRA, T. C. da. A “modernidade” em Uberlândia e o Ensino Rural. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia: EDUFU, v. 9, n. 2, p. 543-565, jul./dez. 2009.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. (Org.). **A Escrita da História**: novas perspectivas. 2. ed. São Paulo: UNESP, 1992. p. 63-95.

UBERLÂNDIA (1956). Prefeitura Municipal. **Ata do termo de visita realizada no dia 25 maio 1956**. Uberlândia. Livro 95, p. 5.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional** – instituições, práticas e formação do professor. Ijuí, UNIJUÍ, 2007.

WOOLF, V. Phyllis e Rosamond. In: WOOLF, V. **Contos completos**: Virgínia Woolf. 3 reimpressão. São Paulo: Cosac Naify, 2008. p. 12-28.