



REVISTA

Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

Professoras Rurais: formação, ingresso e práticas nas escolas de Uberlândia-MG e Rio Claro-SP (1950 a 1980)*Rural Teachers: training, admission and practices in the schools of Uberlândia-MG and Rio Claro-SP (1950 to 1980)**Maestros Rurales: formación, admisión y prácticas en las escuelas de Uberlândia-MG y Rio Claro (1950 a 1980)*

Danielle Angélica de Assis
Kamila Cristina Evaristo Leite
Sandra Cristina Fagundes de Lima

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a profissão docente em escolas rurais nos municípios de Rio Claro-SP e Uberlândia-MG (1950 a 1980). Para responder às questões de como ocorreu a formação das professoras, como ingressaram nas escolas rurais e quais práticas desenvolveram, utilizamos como fonte de pesquisa: entrevistas com onze professoras, caderno escolar e a legislação que regulamentou a profissão em ambos os estados. Concluímos que, a despeito das particularidades em sua formação e no ingresso na carreira, tanto as professoras leigas quanto as certificadas tinham que transpor as fragilidades da escola instalada em meio rural para ministrarem as suas aulas.

Palavras-chave: professoras rurais; escola rural; formação; práticas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the teaching work in rural schools in the municipalities of Rio Claro-SP and Uberlândia-MG (1950 to 1980). We used, as a research source, interviews with eleven teachers, school notebooks and the laws that regulated teaching profession in both states to understand how the teachers entered rural schools, how they organize their work and how they were formed. We concluded that, despite the particularities in their training and career entry, both unprepared and certified teachers had to overcome the weaknesses of the schools installed in rural areas to teach their students.

Keywords: rural teachers; rural school; formation; practices.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la profesión docente en las escuelas rurales de los municipios de Río Claro-SP y Uberlândia-MG (1950 a 1980). Para responder las preguntas de cómo se produjo la formación de los maestros, cómo ingresaron a las escuelas rurales y qué prácticas desarrollaron, utilizamos como fuente de investigación: entrevistas con once maestros, cuaderno escolar y la legislación que regulaba la profesión en ambos estados. Concluimos que, a pesar de las particularidades en su formación e ingreso a la carrera, tanto los profesores laicos como los certificados tuvieron que transponer las debilidades de la escuela instalada en las zonas rurales para impartir sus clases.

Palabras-clave: maestros rurales; escuela rural; capacitación; prácticas.

Introdução

Desde o início do século XIX até, aproximadamente, o final da década de 1970, o funcionamento das escolas em meio rural no Brasil esteve marcado por problemas e precariedades decorrentes, dentre outros fatores, de insuficiente destinação de investimentos públicos ao meio rural, em particular, às suas escolas. Da infraestrutura deteriorada - ou, no limite, da completa falta de espaço físico para os trabalhos -, à inexistência de condições necessárias à permanência dos alunos, o histórico que se tem dessas instituições é sempre pautado por inúmeras carências, tais como: desvalorização do professor por meio da desregulamentação do trabalho, desestímulo à formação e salários defasados; espaços físicos improvisados; ausência de mobiliário, de recursos humanos de apoio ao trabalho docente, de materiais didáticos e transporte. Essa lista é interminável e se aplica a quase todos os municípios espalhados pelas regiões do país, conforme se pode comprovar em diferentes pesquisas realizadas e já publicadas (CHALOPA; CELESTE FILHO; MESQUITA, 2020; LIMA; MUSIAL, 2016; WERLE, 2007). Contudo, e a despeito desse rol de dificuldades, as escolas nunca deixaram de funcionar no meio rural e, para tanto, receberam apoio dos proprietários das fazendas e dos pais das crianças em idade escolar e, sobretudo, contaram com o trabalho de professores e professoras, os quais, muitas vezes, não tinham sequer formação especializada para o ofício (LIMA; ASSIS, 2013).

Será, portanto, sobre esses profissionais que trataremos nesse artigo, cuja origem remonta ao fato de as autoras terem desenvolvido dissertações, em Minas Gerais e em São Paulo, sobre o mesmo objeto, a saber, a formação

e atuação de professoras em escolas rurais (ASSIS, 2018; LEITE, 2018). A partir dessas dissertações, decidiram, então, cotejar as realidades mineira e paulista para responderem à seguinte questão: como ocorreu a formação das professoras em ambos os municípios, por quais meios ingressaram nas escolas rurais e quais práticas desenvolveram em suas salas de aula? Nesse sentido, o objetivo é discutir alguns aspectos subjacentes à profissão docente em escolas em meio rural nos municípios de Rio Claro/SP e Uberlândia/MG, nas décadas de 1950 a 1980. O recorte cronológico inicia na década em que as políticas educacionais se voltaram à alfabetização do meio rural e instauraram ações tanto para expandir o número de escolas quanto para organizar as maneiras de vida das comunidades do meio rural - como apontado por Barreiro (2010) - e finaliza em 1980, antes da transformação na estrutura e do funcionamento da educação rural, decorrente da implementação do processo de nucleação das escolas rurais, em ambas as regiões.¹

Em razão das aproximações e dos distanciamentos constatados em ambas as realidades, julgou-se pertinente relacionar alguns dos resultados das pesquisas e, embora não se tratando de inscrever o estudo no campo historiográfico da História Comparada, empregou-se, como fio condutor para a análise, as orientações das “metodologias comparativas” que, segundo Barros, não obstante serem insuficientes para definir a modalidade denominada História Comparada, são características dessa. As metodologias comparativas “[...] baseiam-se na percepção de diferenças e semelhanças, na produção de analogias, na identificação de traços de singularidade [...]” (BARROS, 2007, p. 19).

Ainda que nas duas dissertações de mestrado que deram origem a este artigo tenham sido empregados diferentes documentos, para a presente discussão, priorizamos as fontes orais produzidas a partir das entrevistas realizadas com professoras que lecionaram na zona rural dos dois municípios em questão² e empregamos, de forma subsidiária, dois cadernos cedidos para consulta por ex-alunos de escolas rurais (MONTANA, 1958; SANTOS, 1973), a

¹ A nucleação começou a ser implementada, em Uberlândia, na década de 1980 (SILVEIRA, 2019) e, em São Paulo, no final dos anos 80 (LEITE, 2018).

² Projetos aprovados nos Comitês de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UNESP (CAAE n. 57879316.5.0000.5406) e da UFU (Protocolo n. 1.776.716). Por exigência de ambos os comitês, as professoras entrevistadas não puderam ter sua identidade revelada, por essa razão, foram denominadas por pseudônimos livremente escolhidos pelas pesquisadoras.

legislação que normatizou o exercício da profissão docente em escolas primárias rurais instaladas em SP e MG. As entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, foram realizadas a partir de roteiros semiestruturados. No que concerne aos critérios estabelecidos para a escolha dessas onze entrevistadas, foram selecionadas profissionais que tivessem atuado em salas de aula no meio rural durante o recorte da pesquisa. Especificamente, no caso de São Paulo, a esse ponto foi acrescido o critério de atuação superior a cinco anos em salas rurais.

Em São Paulo foram entrevistadas cinco professoras que lecionaram na rede pública municipal de Rio Claro e trabalharam em diferentes escolas rurais no período de 1950 a 1992. A busca pelas professoras iniciou-se com a consulta aos registros dos docentes ativos e inativos depositados na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro. Na SME surgiu a primeira indicação para uma entrevista, cuja professora posteriormente recomendou a segunda entrevistada. Outras duas foram encontradas nos registros escolares consultados na pesquisa. Outra foi indicada por uma das professoras no distrito de Ajapi. Algumas dessas professoras permaneceram maior tempo em escolas isoladas, outras menos, por isso compreendemos que essas docentes não apresentam identidade como professoras rurais.

Em Minas Gerais foram entrevistadas seis professoras que lecionaram na rede pública municipal de Uberlândia, no período de 1958 a 1978, em diferentes escolas rurais. Embora tivéssemos iniciado a busca pelas professoras nos diários e fichas de matrículas depositados no Arquivo Público do Município, a primeira professora entrevistada foi localizada por meio de indicação da secretária de uma das escolas rurais que ainda se encontra em funcionamento. A partir dessa primeira, chegamos a mais duas docentes. As demais foram apontadas por outra docente e por ex-alunos. Todas ficaram longo período nas escolas rurais, algumas permanecendo ali durante toda a carreira docente, e constituindo, desse modo, ao contrário daquelas de Rio Claro, uma identidade como professoras de escolas em meio rural.

O trabalho com as entrevistas baseou-se na compreensão de que, conforme Meihy (1996) e Thompson (1992), a história deve ser entendida como parte da vida dos sujeitos, feita no cotidiano de pessoas comuns, com sentimentos, paixões e sonhos. Consideramos ainda as advertências de Pollak

(1989) e Portelli (2014) sobre os usos e abusos da memória que implicam modos de analisar e compreender no presente os acontecimentos do passado. Para esses pesquisadores, as narrativas sobre o passado envolvem um complexo processo de lembrar e esquecer que se produz no presente, sendo entrelaçadas também pelos silêncios, desvios, recortes e pelas seleções - tanto do processo de rememoração quanto no processo narrativo. Assim, trabalhar com memórias requer o entendimento de que às lembranças e aos esquecimentos estão subjacentes as contingências do tempo e do espaço.

Os municípios de Rio Claro-SP e Uberlândia-MG

A cidade de Rio Claro está localizada no interior do estado de São Paulo, no centro-leste do estado, distante 173 km da capital. Durante o século XIX e meados do século XX, a economia do município baseou-se na produção agrícola e na pecuária. O café, até o início do século XX, foi a sua principal fonte de riqueza. Porém, de forma gradual, a indústria e o comércio foram sendo implantados na cidade e, posteriormente, passaram a constituir também a base da economia.

No período de 1950 a 1980, em Rio Claro, existiram, no meio rural, Escolas Isoladas, de Emergência e Agrupadas Rurais e/ou Nucleadas. Essas últimas foram criadas após o Decreto Estadual n. 29.499, de 5 de janeiro de 1989, que implementou a reestruturação e o agrupamento das escolas na zona rural no estado de São Paulo, iniciando-se novo processo para a escolarização rural por meio do qual as escolas isoladas foram oficialmente extintas. Atualmente, o município conta com sete escolas localizadas na zona rural e, dessas unidades escolares, apenas a Escola Municipal Engenheiro Rubens Foot Guimarães seguia um currículo com atividades específicas para o campo. (LEITE, 2018).

Uberlândia situa-se no interior de Minas Gerais, numa sub-região conhecida como Triângulo Mineiro. No período pesquisado, o município já assumia características demográficas diferentes daquelas das demais regiões mineiras, uma vez que 63% de sua população moravam na cidade. Embora fosse uma região predominantemente urbana, a base econômica mantinha-se basicamente rural, pois era movimentada pelas atividades de agricultura, pecuária e silvicultura. (MORAES, 2018).

Em Uberlândia havia aproximadamente 41 escolas rurais em funcionamento em 1950, as quais empregavam 55 professoras de um total de 105 em atuação em todo o município. No referido ano, o espaço rural contratou 47,6% das professoras no município. No ano de 1972, o número de escolas rurais chegou a aproximadamente 50. Nesse período, 210 professoras³ trabalhavam nas escolas rurais, cuja tipificação da “carreira” era assim organizada: normalistas e leigas (escolaridade encerrava-se no ensino primário concluso ou não), em caráter temporário, de substituição e permanente.

Esses foram, portanto, os cenários onde atuaram as professoras entrevistadas. Embora sejam municípios localizados em dois diferentes estados com níveis de desenvolvimento econômico distintos, apresentam aspectos semelhantes no que concerne, por exemplo, ao peso da agricultura em suas atividades econômicas e ao funcionamento de muitas escolas instaladas em seus respectivos meios rurais nos períodos recortados por ambas as pesquisas. Não obstante, segundo trataremos a seguir, as realidades presentes nas escolas rurais em Rio Claro e Uberlândia possuem particularidades distintas no que diz respeito aos investimentos e às iniciativas voltadas para a formação de seus professores.

Profissão docente nas escolas rurais: trajetória de professoras

Relativamente à caracterização das onze professoras entrevistadas, uma breve análise dos dados registrados no Quadro 1 permite, inicialmente, constatar algumas diferenças e aproximações entre as realidades paulista e mineira, que serão melhor detalhadas e analisadas no decorrer do texto.

³ Embora houvesse professores do sexo masculino em atuação, nota-se a predominância das mulheres no magistério rural. Entre 1950 a 1973, registrou-se um percentual de 94% docentes do sexo feminino; no ano de 1972 apenas 4,8% dos docentes eram do sexo masculino. (ASSIS, 2018).

Quadro 1 – Professoras Rurais: Rio Claro-SP e Uberlândia-MG

Município de Rio Claro-SP						
Professoras	Mariquinha	Amélia	Violeta	Margarida	Josefina	
Ingresso	1950	1970	1962	1978	1986	
Recrutamento	Concurso de títulos	Estágio em Curso de Especialização	Concurso de títulos	Concurso de títulos	Professora Substituta	
Formação Inicial	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério	Magistério Lic. Pedagogia	
Formação em / no serviço	Magistério	Especialização Educ. p/ Deficientes . Mentais	Aperfeiçoamento em Pedagogia	Aperfeiçoamento em Pedagogia	Aperfeiçoamento em Pedagogia	
Tempo na docência	+/- 5 anos	6 anos	+/- 5 anos	1 anos	6 anos	
Aposentadoria	1980	1995	1991/em atuação	2001	Em atuação	
Município de Uberlândia-MG						
Professoras	Hortência	Iris	Magnólia	Dália	Azaleia	Jasmim
Ingresso	1978	1966	1966	1964	1958	1958
Recrutamento	Convite e/ou Indicação					
Formação Inicial	Magistério	Leiga	Leiga	Leiga	Leiga	Leiga
Formação em serviço	Licenc. Pedagogia Habilitação Supervisão Orientação	Licenciada em Pedagogia e Letras; Pós-Graduada Gestão Escolar	Magistério	Licenciada em Pedagogia	Magistério	Magistério
Tempo na docência	+/- 2 anos; 20 anos Supervisão	+/- 12 anos	31 anos	16 anos	Toda a carreira	Toda a carreira
Aposentadoria	Não informado	Não informado	1997	Não informado	2003	Déc.1990

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de: Assis (2018) e Leite (2018).

Nota-se que as diferenças entre os dois municípios estavam relacionadas à formação inicial das docentes e às formas de recrutamento. Em Rio Claro, todas as professoras formaram-se antes de ingressarem na carreira docente, enquanto, em Uberlândia, a maioria iniciou a carreira sem a formação

específica para o magistério, tendo concluído somente o quarto ano primário, sendo consideradas professoras leigas. Com isso, a forma de recrutamento também se diferenciava nos dois municípios: no primeiro, se dava-se por meio de processos formais de contratação, no segundo, através de processos informais.

O caminho trilhado para o ingresso na carreira docente também variava entre os dois locais. Em Rio Claro, por exemplo, a formação antecipava-se ao ingresso: inicialmente, acontecia a formação inicial, depois, a prestação dos concursos de títulos, em seguida, o ingresso na docência; o desejo de ser professora, bem como o preparo teórico-prático, antecedia a prática em sala de aula. Em Uberlândia, ao contrário, o fim tornava-se o início, pois se ingressava primeiro na docência, aprendia-se a partir dos saberes experiências e depois titulava-se ao longo da carreira. No primeiro caso, a formação inicial direcionava o fazer nas salas de aulas, no segundo, o fazer era orientado pelas memórias da escola, enquanto alunas, e pelas inventividades produzidas a partir do cotidiano. Eram, por isso, saberes adquiridos na própria prática e nas experiências vividas em salas de aulas que se consubstanciavam na denominada “cultura empírica” (ESCOLANO BENITO, 2017).

O tempo de permanência nas escolas rurais também foi outra diferença encontrada entre os municípios. As professoras mineiras entrevistadas passaram anos nas escolas rurais, algumas permaneceram durante toda a vida profissional. A maior parte delas, ou seja, 83,3%, tinham somente o quarto ano primário quando foram convidadas a assumir a regência de uma sala de aula. Ser professora rural em Uberlândia representava uma possibilidade de carreira profissional, bem como de independência financeira, o que, por conseguinte, consolidava também sentimentos de “missão cumprida”, de realização pessoal. Já as professoras paulistas ficaram pouco tempo em escolas rurais, em alguns casos, apenas o período suficiente para participar de concurso de remoção, formar pontos e se transferir para as escolas urbanas.

Pelo Quadro 1, é possível constatar que, após a segunda década de docência, seja em escola rural ou urbana, todas as professoras entrevistadas aposentaram-se. Até as datas em que foram realizadas as entrevistas, somente duas professoras ainda desempenhavam atividades educacionais em suas respectivas regiões, uma paulista e outra mineira.

Formação

Em São Paulo havia, no período de 1950-1980, poucas professoras leigas em atuação. O alto número de escolas normais oficiais e livres, a existência de Institutos de Educação e, posteriormente, a promoção dos cursos de habilitação para o magistério cobriram a formação docente no estado. No ano de 1951, existiam 135 escolas normais, 296, no ano de 1964, 461, em 1969 e, em 1970, existiam 450 cursos normais no estado de São Paulo (LOURENÇO FILHO, 2001; BRASIL, 1964; ANUÁRIO, 1972). Mesmo as docentes que lecionavam na zona rural tinham formação certificada. Das cinco professoras entrevistadas, apenas a professora Mariquinha permaneceu com o curso normal, as outras professoras se aprimoraram-se em cursos de aperfeiçoamento, especialização e, até mesmo, no curso de Pedagogia.

Em Rio Claro, município em que as 5 professoras paulistas lecionaram, existiam 3 escolas normais nas décadas que correspondem a 1950-1980, sendo uma a Escola Normal Oficial Joaquim Ribeiro e duas escolas normais livres, a Escola Normal Livre Puríssimo Coração de Maria e a Escola Normal Livre Além. Na primeira, formaram-se as professoras Mariquinha, Margarida, Amélia e Josefina, na outra, formou-se a professora Violeta. Na década de 1950, a Escola Normal Oficial transformou-se em Instituto de Educação. As três escolas normais de Rio Claro eram de 2º ciclo.

Em conformidade com o estabelecido pela Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946), o Curso Normal era dividido em dois ciclos cuja formação se dava em dois modelos de escolas: Normal Regional e Normal. As escolas normais regionais, ou de 1º ciclo, formavam professores regentes para o ensino primário. O curso tinha duração de quatro anos e orientação variada segundo as atividades da região: agrícolas, pastoris, mineração ou indústria extrativa vegetal. As escolas normais, ou de 2º ciclo, formavam o professor primário. O curso tinha duração de três anos e poderia ser cursado pelos professores regentes formados ou alunos concluintes do 1º ciclo do curso secundário geral (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 80). No entanto, como demonstrou Chaloba (2017), no estado de São Paulo, não foram criadas escolas normais regionais, mas surgiram propostas para a criação de uma Escola Normal Rural de 2º ciclo.

As professoras narraram que a formação inicial nos cursos normais ou na habilitação para o magistério, a formação ao longo da carreira docente, as reuniões pedagógicas e as visitas dos inspetores de ensino pouco colaboraram para a sua prática de ensino nas escolas rurais. No entanto, elas relataram que as práticas de ensino ou os estágios supervisionados, realizados ao longo da formação inicial para a docência, auxiliaram no cotidiano da sala de aula, seja em escolas urbanas ou rurais, como foi dito pela professora Josefina de Rio Claro:

Olha, eu acho o que me ajudou muito foi que no magistério a gente tinha uma professora excelente que chamava Marieta e no estágio ela levava a gente para as salas de aula do Ribeiro, lá também tinha o ensino fundamental. Ela [a professora] durante o estágio [...] a gente dava aula para as crianças e era supervisionado, então, ela assistia a gente dar aula e dava nota (JOSEFINA, 2016).

Almeida (2016) observou que a prática de ensino ou o estágio supervisionado, na formação de professores paulistas, foi instituído em 1890, pela Reforma da Escola Normal, e tinha o intuito de ensinar a ensinar. A prática de observar o professor mais experiente tornou-se essencial para a boa formação dos futuros professores primários. As docentes também relataram que adquiriram as práticas no fazer cotidiano das escolas rurais. A Professora Margarida, de Rio Claro, mencionou que a formação inicial auxiliou pouco, tendo sido o fazer do dia-a-dia o que lhe permitiu desenvolver sua prática.

Até o momento, pouco estudos aprofundaram-se na formação inicial e continuada de professoras rurais no estado de São Paulo (CELESTE FILHO, 2014; ORIANI, 2015; CHALOPA, 2017), não obstante, apontamos que o Curso Normal formava docentes para lecionar em qualquer escola primária do estado, não havendo diferenças entre as sub-regiões paulistas.

No estado mineiro, diferentemente de São Paulo, a maior parte das professoras rurais era leiga. De acordo com Andrade (2008), embora Minas Gerais tenha ofertado, entre os anos de 1947-1950, vários cursos de atualizações docente, cinco cursos de aperfeiçoamento de professores e o Curso Normal Regional Rural destinado à formação dos docentes do meio rural, pouca foi a abrangência dessas formações nos 315 municípios existentes no estado. Segundo Lourenço Filho (2001), em 1951, Minas Gerais tinha um total de 133 cursos de formação docente: 9 cursos regionais e 124 escolas

normais. De acordo com o autor, o Curso Normal Regional Rural, instalado na Fazenda do Rosário, foi o projeto mais extensivo de formação docente. No entanto, no ano de 1952, o governador de Minas Gerais divulgou um quantitativo pequeno de professores mineiros formados: apenas 7,52% das docentes em atuação nas escolas primárias rurais eram normalistas; 92% dessas profissionais eram leigas (ANDRADE, 2008).

Em Uberlândia, onde não foi instalado nenhum Curso Normal Regional Rural, até o ano de 1971, 58% das professoras rurais tinham baixa escolaridade (UBERLÂNDIA, 1972a). Das seis docentes entrevistadas, cinco eram leigas quando ingressaram no magistério rural e apenas uma professora tinha o Curso Normal quando começou a lecionar. Tendo concluído somente a 3ª e/ou a 4ª série do ensino primário, a maior parte das professoras rurais tinha que construir, em isolamento, os diferentes modos de ensino. De acordo com as narrativas das entrevistadas, entre os anos de 1950-1966, não houve, por parte do município, cursos destinados à formação das professoras que atuavam em meio rural. No ano de 1947, o Decreto Estadual de n. 2.543 atribuía ao estado a responsabilidade de orientar tecnicamente o ensino rural, mas as ações foram pontuais e pouco perceptíveis na maioria dos municípios mineiros (MINAS GERAIS, 1947).

Os saberes acerca da profissão e os modos de ensinar foram construídos por essas profissionais no cotidiano das próprias escolas, numa combinação de erros e acertos, inventividades e táticas de ensino (CERTEAU, 2003). Somente no ano de 1967, o município realizou a primeira reunião administrativa com as professoras rurais, ofertando, em seguida, os cursos de formação em serviço: cursos de férias, atualização e aperfeiçoamento.

As temáticas e os locais dos cursos de formação em serviço foram divulgados nos jornais da cidade por meios dos quais se fica sabendo que eram cursos organizados segundo cronologia técnico-didática: primeiro apresentavam os conteúdos escolares e depois os possíveis modos de ensino. O material didático produzido durante as aulas era entregue à professora, a qual era orientada a incluí-lo e usá-lo em seu planejamento de aula. Dália (2017, p. 9) afirmou que, em Uberlândia: “Eles ensinavam como a gente ensinar. Tinha matemática também. Tinha Ciência, a gente falava Moral e

Cívica. Tinha os conteúdos e nesses cursos eles davam essas aulas de didáticas”.

Por outro lado, segundo a mesma professora, nem sempre os saberes apreendidos nesses cursos eram aplicáveis em sala de aula. A contratação dos especialistas pedagógicos (orientadores e supervisores) possibilitou o suporte didático-pedagógico, embora seu objetivo também pudesse ser traduzido como meio de fiscalização. (LIMA; ASSIS, 2013).

Na década de 1970, além dos cursos de formação em serviço, foram introduzidos, no município de Uberlândia, os cursos de formação em magistério LOGOS I e II e muitas docentes rurais em serviço certificaram-se no magistério. No ano de 1972, 70% do corpo docente das escolas rurais eram normalistas e atendiam às exigências da formação mínima em nível de 2º Grau previstas na Lei 5.692/71. (MINAS GERAIS, [1981]; UBERLÂNDIA, 1972a, ASSIS, 2018).

No caso das professoras entrevistadas, todas confirmaram a participação nos cursos e nas reuniões formativas ofertadas pelo município. Apesar de a maioria ter ingressado na profissão como professora leiga, a formação aconteceu em serviço ao longo da carreira. De acordo com essas docentes, os cursos de formação possibilitaram-lhes entender o fazer diário e exercer outras funções escolares, contudo, às vezes, os conteúdos aprendidos nessas formações permaneciam distantes da realidade rural, sendo, por isso, pouco aplicáveis em salas de aulas.

Ingresso

As professoras de Rio Claro narraram em suas entrevistas diferentes formas de ingresso na carreira do magistério primário. No estado de São Paulo, os meios mais comuns para o ingresso eram por concurso de título e, posteriormente aos anos de 1970, concurso de provas e títulos. Cada professora relatou como entrou na carreira e, embora houvesse particularidades entre elas, todas iniciaram já formadas. Mariquinha e Josefina como professoras substitutas, Violeta como professora regente de escola rural, Margarida como professora na zona urbana e Amélia como estagiária em escola para deficientes mentais.

Segundo Alcântara (2012), os concursos de ingresso no magistério no referido estado foram instituídos pelo código de educação de 1933. Nesses concursos, poderiam inscrever-se professores normalistas diplomados por escolas normais do estado, ou por escolas normais equiparadas, com idade entre 18 e 45 anos. Para classificar os candidatos levava-se em conta: média geral de psicologia e pedagogia, tempo de exercício como professor efetivo ou substituto e duração do curso da escola onde se diplomaram (ALCÂNTARA, 2012, p. 293). Para a inscrição no concurso, que era realizado através de títulos, os candidatos não poderiam ser estrangeiros e deveriam estar quites com o serviço militar, caso fossem do sexo masculino. Entre os documentos exigidos constavam: atestado de exercício docente, “pública forma do diploma” (nome apresentado do documento no período), certificado da média geral das notas, certidão de nascimento, declaração de quitação com o serviço militar e laudo de inspeção de saúde (SÃO PAULO, 1949, p. 1).

Após ingressarem na carreira do magistério em São Paulo, as professoras acumulavam pontuações que lhes permitiam a remoção para outras escolas; a pontuação era contabilizada a partir do ingresso nas escolas rurais ou computando o tempo como professoras substitutas. Dessa forma, após terem a pontuação suficiente para se removerem para as escolas urbanas, as professoras deixavam de lecionar nas escolas localizadas na zona rural e, por conseguinte, a pouca permanência nesse tipo de estabelecimento de ensino dificultava-lhes estabelecer uma identidade como professoras rurais. Das professoras entrevistadas, apenas a Margarida permaneceu longo período nas escolas rurais, no total 12 anos como professora e vice-diretora. As outras tiveram diferentes motivos para deixar de lecionar nas escolas rurais: Amélia e Josefina justificaram a saída por causa do fechamento das escolas, pois, no período, houve a nucleação das escolas rurais no estado e várias escolas isoladas foram reunidas e transformadas em uma única unidade escolar.

Em Minas Gerais, o ingresso na carreira docente ocorreu prioritariamente por meio de indicações e/ou convites de fazendeiros locais, de políticos influentes na comunidade e de outros docentes em atuação. A insuficiência no número de professoras habilitadas nas regiões marginalizadas, como era o caso do meio rural, legitimava não somente a admissão docente por indicação e/ou convite, mas também sustentava a política de clientelismo e

favoritismo presente nas localidades rurais mineiras, conforme apontam os estudos de Oliveira; Oliveira; Santos (2011); Gonçalves (2013) e Lima; Musial (2016)⁴.

No contexto desse clientelismo, o convite e a indicação de outras docentes, em geral, constituíam-se nas formas predominantes de entrada das professoras na docência no meio rural. Para o seu ingresso, era observada a idoneidade ética e moral, sendo a candidata, muitas vezes, selecionada pelo nome da família da qual provinha, apreço de fazendeiros, políticos e/ou comerciantes renomados na localidade, bem como por indicação de outras professoras já em atuação. Os saberes exigidos para a regência reduziam-se aos conhecimentos da leitura, da escrita e do cálculo. Somente na década de 1960 foram localizadas, na documentação consultada, outras formas admissão docente, tais como: processos seletivos, provas e concursos. Todavia, por causa da frequente falta de professoras rurais habilitadas, entre os anos de 1971-1976, o processo formal de contratação foi simplificado e substituído por entrevistas (ASSIS, 2018).

Em Uberlândia-MG, todas as nossas entrevistadas foram admitidas por indicações e/ou convite e, quando iniciaram a carreira no magistério rural, tinham entre 15 e 25 anos de idade. Dessas profissionais, somente a professora Azaleia (2016) almejava tornar-se professora rural, as outras cinco ingressaram na docência rural ao acaso, mas, por várias questões pessoais, optaram por permanecer na profissão. Hortência (2017) narrou ter sido convidada pelo dono da fazenda, onde o seu marido era gerente. Apesar de normalista, disse que não almejava ser professora, mas, ao ser convidada, considerou a comodidade em trabalhar na mesma fazenda onde morava e por isso o convite foi aceito. A professora Iris (2016) era costureira quando foi convidada por outra professora para fazer uma pequena substituição na escola rural e, depois de alguns meses como professora substituta, disse ter “tomado gosto” pela profissão. Já a professora Dália (2017) recordou de sua própria jovialidade quando começou a lecionar: legalmente tinha 15 anos, mas, como foi registrada com 2 anos de adiantamento, biológica e emocionalmente tinha

⁴ Segundo analisou Leal (1948), tais ações de mando e privilégios, próprias do clientelismo, estruturaram também as demais relações de poder em outros municípios que compõem a maioria das regiões do país.

somente 13 anos de idade. Para ela, diante das dificuldades financeiras da família, a carreira docente era vista como uma possibilidade de profissão, independência financeira e ascensão social. No caso da professora Magnólia. (2016), o sonho era ser enfermeira e por isso trabalhava em um hospital quando recebeu o convite para lecionar em uma escola rural. Contudo, não soube dizer ao certo o motivo que a levou a aceitar tal convite. Diante disso, é possível afirmar que elas foram professoras por acaso, ou “[...] a oportunidade que as ‘fez professoras’”, tal como posto por Manke (2006, p.118) ao estudar as professoras rurais na região Sul do Brasil.

Para a maioria das professoras mineiras entrevistadas, o magistério rural não foi um objetivo profissional, no entanto, todas afirmaram que o gosto e o interesse pela docência nasceram e cresceram no próprio cotidiano da escola rural, no fazer diário e nas relações com os alunos e com as suas famílias. Somente uma das docentes afirmou ter almejado ser professora desde criança por causa de sua admiração pelo tio, professor rural. Para as demais, a vontade de saber-fazer, de entender o meio rural e a escola rural emergiu das experiências do cotidiano escolar e dos momentos vividos com a comunidade rural. Os saberes construídos na prática docente, nas recomposições dos modos de fazer e ser, nas representações acerca da escola e do papel do docente na sala de aula edificaram suas identidades profissionais.

Práticas e táticas de ensino

Na primeira metade do século XX, foi determinado, pelo Código de Educação de 1933 e pela Consolidação das Leis de Ensino de 1947 - legislação educacional vigente à época para as escolas rurais do estado de São Paulo -, um currículo simples, com o objetivo de ensinar a ler, escrever, contar e cultivar hábitos de higiene. Entre as disciplinas mencionadas nessa legislação, destacam-se: linguagem oral e escrita, aritmética e geometria, história, geografia, ciências, trabalhos manuais, desenho, canto, ginástica e educação moral e cívica. Em muitas escolas rurais, a oferta de ensino limitava-se ao 3º ano/série.

Ao contar suas memórias, as professoras relembrou momentos significativos e marcantes, como também percalços ao desenvolver o conteúdo

com os alunos das escolas rurais em Rio Claro. A professora Mariquinha recordou as aulas de linguagens e as dificuldades dos alunos para estudarem:

[...] tínhamos que ensinar a fazer problemas com mais de uma operação, tínhamos que ensinar linguagem e composição para dissertar história em cima de uma gravura, mesma coisa da cidade, não tinha diferença [...] (MARIQUINHA, 2016).

As professoras narraram os conteúdos que trabalharam em sala de aula com as crianças rurais e destacaram que as matérias não se diferenciavam daquelas das escolas localizadas na zona urbana, apenas mudavam as estratégias e a organização da escola. Todas as professoras de Rio Claro disseram que separavam os alunos em fileiras e que cada uma representava um ano/série. A lousa também era dividida. Quando havia na escola mais de uma lousa, os alunos eram organizados conforme a disposição das mesmas: “[...] as crianças que eram da 1^a e 2^a série ficavam no fundo da classe viradas para uma lousa, os demais virados para cá, para a outra lousa” (AMÉLIA, 2017).

A professora Josefina (Rio Claro) mencionou que utilizava livros didáticos com os alunos e todas relataram o plantio e cultivo da horta escolar, que não servia apenas como uma prática educativa, mas também como provedora de alimentos para as crianças na hora da merenda. Professora Josefina narrou que a merendeira da escola auxiliava nos cuidados com a horta, como também buscava subsídios para manter a pequena plantação nos sítios vizinhos.

Em Minas Gerais, os objetivos da escola rural eram semelhantes àqueles verificados em São Paulo, no que concerne à alfabetização e ao ensinamento dos rudimentos da escrita, da leitura e do cálculo. A semelhança ocorria também na organização das séries por fileiras. Segundo Jasmim (2016) e Azaleia (2016), era comum que as salas de aula nas escolas rurais de Uberlândia fossem organizadas em fileiras e que cada fileira respeitasse uma série escolar. Havia também a divisão do quadro. Usualmente, a fim de facilitar o fazer diário, algumas professoras também dividiam as turmas em períodos alternados (manhã e tarde). Essa tática era realizada por conta própria e sem o recebimento de quaisquer pagamentos extras.

Além disso, essas docentes eram responsáveis pela organização dos registros da escola (livros de matrícula, frequência, registros de materiais etc.),

pelo planejamento e ensino do conteúdo escolar por série, bem como pela limpeza e preparação de lanches. Somente após os anos de 1970, com as primeiras ações voltadas à nucleação e ao processo inicial de agrupamento escolar, iniciou-se a seriação, ou seja, as divisões das turmas por séries. De acordo com Silveira (2019), com a nucleação e o conseqüente encerramento de atividades, em muitas unidades rurais de ensino, passou-se também a utilizar o transporte de alunos das fazendas para as escolas urbanas como forma de economizar na construção de novas escolas.

O ensino fazia-se por diversos métodos e maneiras. Nos dois cadernos escolares consultados (MONTANA, 1958; SANTOS, 1973), constatamos o uso frequente de textos, ditados, cópias de frases e palavras, resoluções matemáticas e exercícios de fixação. A professora Dália (2017) ressaltou que, após os cursos de formação, apropriou-se de várias técnicas aprendidas nas formações no cotidiano da escola rural em Uberlândia, mas notou que tanto os materiais quanto os ensinamentos eram pouco aplicáveis no contexto rural.

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

Segundo a professora, comumente utilizava como metodologias de ensino as brincadeiras e jogos. Em sua narrativa, destacou o jogo de perguntas e respostas por meio do qual um aluno pergunta e o outro responde, semelhante às práticas escolares de algumas dinâmicas presentes no ambiente escolar nos dias atuais. Para ela, ao propor o jogo e estimular a autonomia discente, as próprias crianças preparavam-se para perguntar e responder às questões e, com isso, consolidavam-se os saberes escolares presentes nos conteúdos trabalhados.

Magnólia afirmou ter vivenciado dois momentos marcantes em sua carreira como professora rural em Uberlândia: o primeiro, iniciou-se quando ingressou no magistério rural: desconhecendo os conteúdos a serem ensinados e os meios para ensinar, adotou, como tática de ensino, a transposição do currículo urbano para o meio rural.

Eu tinha vontade, mas eu não sabia. Como eu te falei, eu procurava nos cadernos dos meninos o quê que dava na primeira, o que dava na segunda, na terceira, na quarta, era

assim que eu fazia. Mas, por mais que eu esforçasse, eu sozinha, sem luz nenhuma, não tinha condição [...] (MAGNÓLIA, 2016, p. 3).

A opção de copiar o currículo urbano estava diretamente associada ao isolamento vivenciado pelas professoras leigas no meio rural, por isso, ela afirmou que, inicialmente, a cópia dos conteúdos pareceu-lhe uma boa alternativa. Todavia, rapidamente compreendeu o distanciamento entre a realidade do meio rural e o conteúdo do ensino inspirado no conhecimento urbano. O sentimento de frustração emergiu ao perceber a não aprendizagem de seus alunos. “Então, no primeiro ano, não fiz sucesso porque foi desse jeito.” (MAGNÓLIA, 2016, p. 2-3).

O segundo momento marcante em sua atuação foi o da inventividade, quando, ao tentar associar o conhecimento apreendido nos cursos com a prática, com os saberes da sala de aula, do fazer docente dentro do cotidiano escolar, pode (re) construir sua identidade, sua maneira de ensinar. Magnólia destacou, em sua fala, a dedicação da professora rural e afirmou ter comprado, durante anos, materiais didáticos e escolares com seu próprio salário. Gostava de uma escola colorida, cheia de letras, cartazes e isso custava tempo, dinheiro e dedicação. Iris (2016) afirmou que, em Uberlândia, a escola rural era um lugar de ensino, porém faltava desde o material pedagógico até o mobiliário; ser professora no meio rural era lidar com a falta de materiais, que para ela não foi empecilho, pois instigou-lhe a buscar uma prática inventiva:

[...] a gente criava joguinhos, pescaria, o cineminha, cada lugarzinho; era tão pouco o material, mas a gente dava um jeito naquilo. Eu lembro que tinha uma carteira que a gente não usava mais, estava quebrada, a gente punha, tinha uns cinco, seis livrinho de história; a gente usava muito aquele jornal Minas, ele não tinha ilustração, era somente, igual esses informativos, quase não tem ilustração [...]. Só artigo mesmo... aí eu trabalhava com aqueles jornais fazendo fantoches pros meninos: fantoche, massinha, fazia já em casa e levava para as crianças. Então era muita criatividade! (IRIS, 2016, p. 3-4).

A professora Hortência (de Uberlândia) afirmou que teve dois projetos de ensino iniciados durante as aulas e incorporados ao cotidiano das famílias da fazenda onde lecionava, a saber: o mercadinho e a feirinha. Tais projetos eram empregados com o objetivo de ensinar os cálculos matemáticos e, depois, passaram a fazer parte da vida da comunidade. Nesses projetos, cada

aluno foi responsável por uma ação que envolvia organizar, negociar e vender as verduras e/ou os produtos em exposição na banca onde era administrador. Alguns produtos vendidos eram produzidos pelas próprias crianças, outros eram comprados na cidade para esse fim escolar. Segundo Hortência, foi uma experiência rica e admirada por todos. Dessa ideia, surgiram as construções do mercado da fazenda e, posteriormente, da capela para orações, propostas também iniciadas dentro da escola rural.

Assim, entendemos que o fazer das professoras rurais não se reduzia a um ensino tradicional pois, embora tenha sido constatada nos cadernos discentes (MONTANA, 1958; SANTOS, 1973) preocupação excessiva com os conteúdos e as cópias, as atividades eram perpassadas também por ações envolvendo autonomia, cooperação e muita criatividade, no sentido conferido por Certeau (2003). Sob um modelo de educação voltado à técnica, ao conteúdo e aos resultados, essas docentes perceberam-se no cotidiano das salas de aula, compreenderam, conforme suas possibilidades, o distanciamento entre o currículo urbano e a realidade das escolas e dos discentes no meio rural e tentaram mediar suas ações diárias em prol do ensino e da aprendizagem daqueles alunos com os quais lidavam cotidianamente. (TARDIF, 2014).

Em suma, não obstante limitada pelos conteúdos programáticos a ser ensinados, a professora não se intimida, pois: “se destaca deles sem poder escapar-lhes, e só lhe resta a astúcia no relacionamento com eles, ‘dar golpes’ [...]”. (CERTEAU, 2003, p. 52). De fato, as professoras com as quais conversamos deram golpes ao ensinar, ao incentivar a aprendizagem de seus alunos, ao acreditar nas possibilidades do meio rural e na história das escolas rurais e dos seus sujeitos no meio rural.

Considerações finais

A despeito das diferenças existentes na forma de ingresso e também na formação inicial das professoras entrevistadas em Minas Gerais e São Paulo, concluímos que a formação inicial, ou ao longo da carreira, não modificou o fazer docente que, segundo essas professoras, foi-se constituindo ao longo da docência. Nesse sentido, a prática e as vivências cotidianas nas

escolas rurais eram apreendidas na relação entre professoras e alunos e professoras e o meio rural.

Tal realidade remete às considerações de Brandão (1986) que, a partir de pesquisa realizada na década de 1980, concluiu que o professor leigo não tinha acesso ao saber oficial regular e, embora exercesse o papel de professor, pouco compreendia sobre o seu fazer cotidiano. Frequentemente, era sensível à cultura local e escolar, mas não possuía nem formação escolar suficiente nem mesmo formação profissional, sendo seus saberes advindos da própria experiência. De outro lado, encontrava-se o professor formado que, embora se apropriasse dos saberes da profissão, não reunia as condições necessárias para atuar nas escolas no meio rural, uma vez que esse lugar era compreendido por ele como um estágio de iniciação e sua formação não lhe oferecia saberes que o distanciassem da representação do campo como sendo um lugar hostil.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara R. R. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 289-305, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a02v38n2.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2017.

ALMEIDA, Jane Soares de. **A formação de professores em São Paulo (1846-1996)**: a prática de ensino em questão. Campinas: Autores Associados, 2016. 240p.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. 277 p.

ANDRADE, Therezinha. **O que os diários revelam**: práticas de formação de professores para a escola rural, Curso Normal Regional Sandoval Soares de Azevedo, Ibité, Minas Gerais, 1956-1959. 2006. Dissertação. 2006. 204fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ANUÁRIO Estatístico do Brasil – 1972. **Rio de Janeiro**: Instituto Brasileiro de Estatística, 1972. V. 33. 992p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1972.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas**: História e memórias das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia - MG (1950-1980). 205f 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BARROS, J. D'Assunção. História Comparada - da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **História Social**, Campinas, n. 13, p. 7 – 21, 2007. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/207/199>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRANDÃO, C. Os professores leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, p. 12 – 15, out./dez. 1986. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1978/1717>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Sinopse estatística do ensino médio**, 1964/1963. Brasília, DF, 1964. Acervo: Biblioteca da UNESP, Rio Claro/SP.

CELESTE FILHO, Marcioniro. O espírito de horror à vida educativa nos campos: a educação rural paulista nas décadas de 1930 e 1940. **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v.18, n. 43, p. 49 – 70, maio/ago. 2014. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39618/pdf_30. Acesso em: 26 fev. 2017.

CERTEAU. Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003, v. 1. 316p.

CHALOPA, Rosa Fátima de S. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930 –1971). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818372017179/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

CHALOPA, Rosa Fátima de S.; CELESTE FILHO, Marcioniro; MESQUITA, Ilka M. de. (Org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 491p.

ESCOLANO BENITO, A. **A escola como cultura: experiências, memória e arqueologia**. Tradução e revisão Heloísa H.P. Rocha; Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea, 2017. 280p.

LEITE, Kamilla C. Evaristo. **Memória de professoras de escolas rurais** (Rio Claro-P, 1950-1992). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018. 175p.

LIMA, Sandra Cristina F. de; ASSIS, Danielle A. de. Poetas dos seus negócios: Professoras leigas da escola rurais (Uberlândia-MG, 1950-1979). **Cadernos História da Educação. Uberlândia**, v.12, n.1, p. 313-332, jan/jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/22911>. Acesso em: 01 abr. 2020.

LIMA, Sandra C. F. de; MUSIAL, Gilvanice B. da S. (Org.). **Histórias e memórias da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 494p.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação**. Brasília: INEP/MEC, 2001. (Coleção Lourenço Filho 4). 125p.

- MANKE, Lisiane S. **Docência leiga**: História de vida profissional de professoras primárias leigas (1960-1980). 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2006. 148p.
- MEIHY, José Carlos Sebe B. **Manual de história oral**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 86p.
- MINAS GERAIS. 26 Delegacia Regional de Ensino. **Projeto Logos II**. Uberlândia, [1981]. Acervo: Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.
- MONTANA, Silvano Matias. **Caderno escolar**. 1958. Acervo Particular.
- NUNES, Victor Leal. **Coronelismo, enxada e voto**: O município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1948. 368p.
- OLIVEIRA, Renato F. de; OLIVEIRA, Virgílio C. de; SANTOS, Antônio Carlos dos. Beneficiários ou reféns? O patrimonialismo na perspectiva dos cidadãos de Poço Fundo, Minas Gerais. **Cadernos ABAPE.BR**, Rio Janeiro, p. 950-966, dez. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/159>. Acesso em: 05 set. 2020.
- ORIANI, Angélica Pall. **“A célula viva do bom aparelho escolar”**: expansão das escolas isoladas pelo estado de São Paulo (1917-1945). 277f 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília-SP, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.
- POLLAK. Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- PORTELLI, Alessandro. História Oral e memórias: Entrevista com Alessandro Portelli. **Revista História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 50, p. 197-226, jan./jun. 2014. Entrevista concedida à Paulo Roberto de Almeida e Yara Aun Koury. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/27504>. Acesso em: 08 maio 2020.
- SANTOS, Adilson Carvalho. **Caderno escolar**. 1973. Acervo Particular.
- SILVEIRA, Tânia C. da. **Vamos tirar a educação do quadro negro em que ela está**: a nucleação escolar como proposta de reorganização e modernização na educação rural de Uberlândia/MG (1980 a 1990). 258f 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325p.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992. 385p.
- WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: UNIJUÍ, 2007 526 p.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Departamento Educação e Cultura. **Relatório**. Organizado por Maria José Almeida. Uberlândia, 1972a. Acervo: Arquivo Público do Município de Uberlândia.

UBERLÂNDIA (MG). Prefeitura. Departamento Educação e Cultura. **Plano Municipal de Implementação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus**. Uberlândia, 1972b. Acervo: Arquivo Público do Município de Uberlândia.

Fontes orais

AMÉLIA. Entrevistador: Kamila C. E. Leite. Rio Claro-SP, 2017.

AZALEIA, HORTÊNCIA, IRIS, JASMIM, MAGNÓLIA. Entrevistador: Danielle A. de Assis. Uberlândia-MG, 2016.

DÁLIA. Entrevistador: Danielle A. de Assis. Uberlândia-MG, 2017.

JOSEFINA, MARGARIDA, MARIQUINHA, VIOLETA. Entrevistador: Kamila C. E. Leite. Rio Claro-SP, 2016.

Recebido em: 25/07/2022.

Aceito em: 24/11/2022.

Danielle Angélica de Assis

Mestre em Educação (UFU – 2018), Analista Pedagógica na Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia/MG, Brasil.

 danielle_angelica@hotmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/0654125096363503>

 <https://orcid.org/0000-0001-9147-8664>

Kamila Cristina Evaristo Leite

Doutoranda em Educação (UNESP), Professora de Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Rio Claro/SP, Brasil.

 kamila_evaristoleite@yahoo.com.br

 <http://lattes.cnpq.br/6015545696698130>

 <https://orcid.org/0000-0003-0983-1727>

Sandra Cristina Fagundes de Lima

Doutora em História (UNICAMP – 2004), Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa-PT. Professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia/MG, Brasil.

 sandralimaufu@gmail.com

 <http://lattes.cnpq.br/7347582428774239>

 <https://orcid.org/0000-0001-7191-7914>