



Revista Brasileira de História da Educação

ISSN: 1519-5902

ISSN: 2238-0094

Sociedade Brasileira de História da Educação

Assis, Danielle Angélica de; Lima, Sandra Cristina Fagundes de
Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as
escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-MG, 1950 - 1980)
Revista Brasileira de História da Educação, vol. 19, e049, 2019, Janeiro-Março
Sociedade Brasileira de História da Educação

DOI: 10.4025/rbhe.v19.2019.e049

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576162064001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

HERÓIS SEM NOME: REPRESENTAÇÕES SOBRE O ESPAÇO RURAL E O URBANO, AS ESCOLAS RURAIS, AS PROFESSORAS E OS ALUNOS (UBERLÂNDIA-MG, 1950 - 1980)

NAMELESS HEROES: REPRESENTATIONS OF RURAL AND URBAN SPACES, RURAL SCHOOLS, TEACHERS AND STUDENTS (UBERLÂNDIA-MG, 1950 - 1980)

HÉROES SIN NOMBRE: REPRESENTACIONES SOBRE EL ESPACIO RURAL Y EL URBANO, LAS ESCUELAS RURALES, LAS MAESTRAS Y LOS ALUMNOS (UBERLÂNDIA-MG, 1950 - 1980)

Danielle Angélica de Assis^{1*}, Sandra Cristina Fagundes de Lima²

¹Prefeitura Municipal de Uberlândia, Uberlândia, MG. Brasil. ²Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: danielle_angelica@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste artigo é apreender as representações produzidas pelas professoras das escolas rurais de Uberlândia-MG e pelas elites locais sobre o espaço rural e o urbano, escolas rurais, professoras e alunos. Foram consultados jornais, atas do Legislativo e das escolas rurais, livros didáticos, cartilhas, cadernos escolares, fotografias e narrativas de seis professoras. Os resultados obtidos possibilitaram-nos compreender como essas representações contribuíram para compor o papel híbrido assumido pelas professoras rurais: ora eleitas como agentes de civilização, ora desprestigiadas. Ambiguidade que perpassou também a escola rural: formalmente instituída como espaço de civilizar o homem do campo, mas, paradoxalmente, núcleo de resistência e de cultura.

Palavras-chave: professor de escola rural, discentes, elites.

Abstract: This paper aimed to understand the representations produced by rural teachers in Uberlândia, State of Minas Gerais, and by the local elites about the rural and urban areas, rural schools, teachers and students. We examined newspapers, minutes of both the legislative sector and rural schools, textbooks, booklets, school notebooks, photographs and narratives of six teachers. The results allowed us to understand how these representations contributed to the hybrid role assumed by rural teachers as follows: sometimes elected as agents of civilization, sometimes discredited. Ambiguity that also permeated the rural school, formally instituted as a space to civilize the rural man, but paradoxically it was a nucleus of resistance and culture.

Keywords: rural school teacher, students, elites.

Resumen: El objetivo de este artículo es comprender las representaciones producidas por las profesoras de las escuelas rurales de Uberlândia-MG-Brasil y por las élites locales sobre el espacio rural y el urbano, las escuelas rurales, las maestras y los alumnos. Se consultaron periódicos, actas del legislativo y de las escuelas rurales, libros didácticos, cartillas, cuadernos escolares, fotografías y relatos de seis profesoras. Los resultados obtenidos nos permitieron comprender cómo esas representaciones contribuyeron a componer el papel híbrido asumido por las profesoras rurales: ora elegidas como agentes de civilización, ora desprestigiadas. Ambigüedad que llegó también a la escuela rural: formalmente instituida como espacio de civilizar al hombre del campo, pero, paradójicamente, núcleo de resistencia y de cultura.

Palabras clave: profesor de escuela rural, estudiantes, élites.

INTRODUÇÃO

As representações são, de acordo com Chartier (2002), a imagem daquilo ou daqueles que estão ausentes e sobre os quais podem ser produzidos valor e sentido. As representações permitem e fazem com que a imagem atribuída a um ser lhe dê a noção de sua identidade e sirva para construí-la também e fazem com que a coisa exista no signo que exibe. Isto é, em outras palavras, a imagem passa a ser compreendida como o próprio objeto e a ela são conferidos valores e significados os quais são apropriados pelos sujeitos, ressignificados e disseminados, e com isso possibilitam que algumas noções, mesmo exteriores, sejam compreendidas como processos naturais. Decorre daí que as representações não se fundamentam em noções abstratas, limitadas ao caráter individual e imaginário dos sujeitos, mas nas produções do real, compreendidas como imbricadas ao social e sempre em luta (Chartier, 2002).

Nesse sentido, entendemos que as representações são fabricadas pelos sujeitos em diversas formas e em diversos lugares, em redes eficientes para se conectar entre umas às outras e possibilitarem a criação de uma imagem comum para atingir determinado fim. Tal como salientado por Certeau (2003), as representações, ao serem atomizadas de inúmeras formas e de maneiras contínuas, conferem credibilidade aos discursos, além de estabelecerem os diferentes níveis de poder simbólico. Os crentes nesses discursos, por sua vez, movem-se e os defendem como ‘verdade’. Com isso, os discursos, ao produzirem praticantes, os fazem crer e fazer, estabelecem os simulacros do real e transformam a própria realidade.

A partir disso, o tema deste artigo incide sobre as representações produzidas sobre a escola rural, os seus sujeitos (professores e alunos), o mundo rural e o universo urbano. As representações que nos interessam são aquelas construídas tanto pelas professoras das escolas rurais quanto pelas elites locais. Decorre daí a questão que nos orienta, qual seja, compreender como essas representações contribuíram para dado modelo de escola rural, no qual incluímos o papel atribuído às suas professoras, as condições materiais para o funcionamento dessas escolas e os significados que lhes foram conferidos pelos seus sujeitos.

São, portanto, objetivos deste artigo a) identificar as representações construídas pelas elites do município de Uberlândia-MG acerca do rural e do urbano e perceber como essas interferiram na construção de representações sobre a escola rural e sobre os seus sujeitos: professoras, alunos e habitantes do meio rural; b) compreender como essas representações foram apropriadas pelos ‘grupos fracos’. Afinal, nem sempre as pessoas se apropriam do produto tal como foi produzido, mas

criam diversas maneiras de uso¹. Assim, procuramos correlacionar as noções de ‘consumidor criativo dentro da ‘maquinaria dominante’, empreendidas por Certeau (2003), com o nosso próprio objeto de pesquisa; c) discutir as representações produzidas pelas professoras das escolas rurais sobre os alunos.

Para tanto, consultamos a seguinte documentação: jornais, atas do Legislativo e das escolas rurais, livros didáticos, cartilhas, cadernos dos alunos e fotografias. Além desses documentos, entrevistamos seis professoras que atuaram na escola rural nos anos de 1950 a 1980² em Uberlândia.

Entre as décadas de 1950 a 1960, muitas escolas rurais no município ofertavam apenas o ensino primário em uma organização multisseriada e unidocente. Algumas dessas não contavam com prédio próprio, funcionavam na casa do fazendeiro, proprietário das terras, que cedia ao município, ente gestor e fiscalizador da instituição, o espaço para a escola, além de acolher em sua residência a professora quando esta era oriunda da cidade.

No tocante à forma de ingresso na docência, apesar de haver na década 1960 dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024 (Brasil, 1961) e posteriormente a lei 5.692 (Brasil, 1971), para normatizar a contratação por meio de concursos e processos seletivos, em Uberlândia, assim como em várias localidades do país, em decorrência da escassez de pessoas habilitadas e dos jogos de interesse advindos das políticas de clientelismo e favoritismo, era comum o ingresso na docência rural ocorrer por indicações e/ou convites. Tal realidade, verificada em Minas Gerais (Machado, 2016; Lima & Assis, 2013), também esteve presente no Rio Grande do Sul (Manke, 2006), Piauí (Gonçalves, 2015) e Ceará (Carvalho, 2016). No caso específico de nossa pesquisa todas as docentes entrevistadas afirmaram que foram admitidas por indicação e/ou convite. No período de 1958-1978 essas professoras tinham entre 15 a 25 anos de idade.

Com relação à formação no início da carreira, cinco professoras tinham concluído somente o ensino primário quando começaram seus trabalhos no magistério rural. As professoras NFB (2016) e TFB (2016) iniciaram em 1958. Esta última atuou inicialmente no magistério doméstico, pois ministrava aulas particulares aos filhos dos fazendeiros; o seu ingresso como docente na prefeitura de Uberlândia ocorreu somente em 1966, mas ainda como professora leiga. A professora MARC (2016) iniciou no magistério rural em 1964 com apenas 15 anos de

¹ Certeau (2003), ao analisar o consumo pela perspectiva do consumidor, identificou que a recepção pelos sujeitos das imagens e mensagens veiculadas pela mídia nem sempre ocorre de maneira passiva pois, ao não estarem inteiramente presos à estrutura dos ‘grupos fortes’, para cada estratégia dominante os *grupos fracos* criam meios de agir, de consumir e de produzir táticas.

² Entrevistas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da UFU, registro nº 1.776.716. Em virtude das determinações do CEP, as professoras entrevistadas não puderam ter a sua identidade revelada e foram identificadas apenas pelas iniciais de seus nomes.

idade e, segundo narrou na entrevista, por ser de estatura pequena e magra, era confundida com os próprios alunos. As professoras EFSM (2016) e EPS (2016) ingressaram em suas carreiras no ano de 1966; AMDL (2016), diferente das outras, já tinha concluído o magistério quando seus trabalhos começaram na zona rural no ano de 1978.

A insuficiente formação das professoras era um dos argumentos presentes nos discursos dos governantes para justificar as mazelas do ensino rural brasileiro. Destacamos que tal problema não era exclusividade do Sudeste, em particular de Minas Gerais apenas, mas perpassava as escolas rurais em grande parte do território nacional, tanto na região Nordeste (Gonçalves, 2015), como na região Sul (Manke, 2006). Segundo Gouveia (2016, p. 48),

Diagnóstico realizado no Brasil, em 1972, pelo Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (DES MEC) mostrou que havia cerca de 150 a 200 mil professores leigos com escolaridade entre 4^a. e 8^a. série do 1º grau atuando em sala de aula nas quatro primeiras séries do 1º grau.

Os dados do Programa Nacional da Carta Escolar (PROCARTA) quantificavam, entre os anos de 1970-1980, um total aproximado de 300 mil professores não titulados no país. Foram criados vários programas nacionais para formação desses professores, entre eles, o Projeto LOGOS II⁵ que esteve presente em várias regiões do Brasil (Gouveia, 2016).

Em Uberlândia muitas professoras rurais foram habilitadas pelos cursos de formação em serviço. Com relação à formação no final da carreira, antes mesmo da obrigatoriedade da conclusão do 2º grau, imposta pela lei 5.692 (Brasil, 1971), as professoras rurais desse município iniciaram no ano de 1967 os cursos de formação em serviço no período de férias. Além disso, com o projeto Logos II muitas delas titulararam-se como professoras habilitadas em magistério na década de 1980, mesmo que não tivessem o curso normal. No final de carreira todas as docentes entrevistadas estavam habilitadas.

Por fim, em relação ao local de residência, das seis professoras entrevistadas, duas residiam na zona urbana, e, para lecionarem nas escolas rurais, permaneciam na casa dos fazendeiros, pais de alunos, e somente nos finais de semana deslocavam-se para as suas casas na cidade. As outras quatro professoras moravam em suas próprias casas, localizadas em áreas rurais.

⁵ O curso LOGOS II refere-se à segunda parte do curso LOGOS I. Este se limitava ao treinamento das professoras, enquanto o curso LOGOS II, além de treinar, proporcionava o registro e diploma de magistério em nível de 2º grau.

LUGAR FRONTEIRIÇO: REPRESENTAÇÕES DO URBANO E RURAL, DA ESCOLA RURAL E DE SEUS SUJEITOS

A escola rural tornou-se um lugar de fronteira. Instalada no meio rural, representava, para as comunidades do campo, o símbolo da modernidade e das letras, todavia era também, para grande parte das elites brasileiras, a representação do atraso e do passado. Imagem híbrida de uma escola que assumia a identidade de onde estava localizada e incorporava os objetivos que lhe eram demandados pelas elites e governantes, mas também se apropriava dos significados que lhe eram atribuídos por aqueles que a frequentavam. Uma identidade múltipla que perpassava a história das escolas rurais, das professoras rurais e dos alunos do meio rural.

Ao analisarmos os documentos escolares e os conteúdos dos jornais no período de 1950-1980, no município de Uberlândia, notamos discursos e ações gradativamente elaboradas pelas elites que culminavam nas representações do campo e da cidade como lugares antagônicos: o primeiro simbolizava a miséria e o atraso, o segundo, a modernidade e o progresso. Por conseguinte, as representações da modernidade eram vinculadas aos espaços urbanos, enquanto aquelas de atraso destinavam-se a tipificar o rural e tudo o que lhe era correspondente.

Entretanto, essa polarização assumia, por vezes, conotações ambíguas. Assim, verificamos a disseminação da imagem da escola rural como *locus* alfabetizador e civilizatório, uma vez que havia interesses das elites em tornar o homem do campo capaz de produzir segundo os ditames da ordem econômica que se queria identificar com o moderno e com a sua expressão materializada na tecnologia. Havia, igualmente, interesses de organizar as zonas rurais em centros rurais (Valorização..., 1956; Educação rural..., 1959; Centros rurais, 1969). Com efeito, as elites tinham como estratégia para a educação rural padronizar uma escolarização de modo que, subjacente ao seu currículo, houvesse a formação de técnicas de cultivo e disseminação de saberes sobre saúde alimentar e noções higiênicas, com o objetivo de não apenas alfabetizar o homem rural mas também de criar condições para fixá-lo no campo.

Tais representações do ensino rural foram reforçadas no conteúdo dos materiais escolares utilizados nas escolas rurais do município de Uberlândia, como, por exemplo, no livro didático *Vamos estudar?* (Santos, [1958-1969])⁴ no qual identificamos, no ano de 1958, a noção da chegada da modernidade nos espaços rurais. Contudo subjazia a esses conteúdos o ponto de vista dos fazendeiros, dos proprietários de terras, daqueles que detinham recursos financeiros para promover o processo de mecanização do campo. Nesse sentido, a modernidade era

⁴ Tal obra foi cedida por um ex-aluno da Escola Rural de Marimbondo, o qual afirma ter sido um dos materiais utilizados pela sua professora.

apresentada aos alunos da escola rural como um benefício ao campo e ao trabalhador rural, pois traria aumento da produção, menos desgaste ao solo, rapidez nos processos agrícolas e preservação da natureza. No entanto, a mecanização do campo, símbolo dessa sociedade moderna, permanecia como privilégio dos detentores do capital (Williams, 1989) e, por conseguinte, intensificava a precarização do trabalho rural, assim como aprofundava as formas de exclusão do trabalhador que, ao ser substituído pela máquina, tinha de migrar para outras regiões, fosse pelo desemprego, fosse pela desapropriação de terras⁵.

Em Minas Gerais, na década de 1950, Gonçalves (2003) afirma que as transformações advindas com a modernização transformaram a vida no campo e na cidade. Essas mudanças não se limitaram somente ao crescimento acelerado das populações urbanas ou ao esvaziamento do campo, mas se estenderam aos modos de vida e de produção tanto na cidade quanto no campo. Para o autor, além das alterações do espaço promovidas pelas atividades de ocupação, desmatamento, carvoejamento e introdução das plantações florestais em áreas agrícolas ou rurícolas, construiu-se um discurso de desqualificação das produções agrícolas que passaram a ser representadas como atrasadas, improdutivas e não sustentáveis à produção mercadológica. Com isso, sedimentou-se a organização da estrutura fundiária dominada pelo latifúndio e pela submissão da pequena produção numa acirrada disputa de poderes que determinava os novos modos de viver e usar a terra. Os produtores que resistiram ao processo e que não venderam ou cederam terras ficaram ilhados pelas grandes propriedades e/ou plantações⁶.

Os problemas não se resolviam para muitos campesinos que deixavam o campo em direção às cidades, uma vez que continuavam sujeitos às disputas de poder e submetidos às consequências do desprestígio social. De acordo com Mello e Novais (2002), entre os anos de 1950-1970, muitas famílias de camponeses em busca de melhores condições de vida e também pelo desemprego no meio rural, diretamente ligado ao processo de mecanização do campo, migraram para as cidades. Nessas cidades, o crescimento acelerado e sem planejamento reservou aos grupos sociais empobrecidos (moradores dos cortiços e favelas habitadas por famílias pobres, negros e trabalhadores rurais) os trabalhos subalternos e desvalorizados, dentre os quais se destacam o emprego doméstico, construção civil, vendedores ambulantes e demais ocupações que prescindiam de qualificação. Nesse

⁵ Para Williams (1989), a mecanização do meio rural na sociedade inglesa dos séculos XIX e XX também havia intensificado a migração dos campesinos para as zonas urbanas, onde estes permaneceram excluídos e explorados.

⁶ Segundo Gonçalves (2003), em Minas Gerais, na cidade de Timóteo, por exemplo, o aço praticamente extinguiu a produção do setor primário, e as áreas de cultivo foram substituídas pelas grandes plantações de eucaliptos e carvão vegetal. A produção, antes familiar, cedeu lugar para o trabalho assalariado nas empresas de plantio. O produtor familiar, gradativamente, foi desapropriado e transformado em trabalhador por empreito ou assalariado.

sentido, a cidade, para os migrantes rurais, pouco diferia do campo, mesmo que houvesse uma imagem de urbe plena de prosperidade e riqueza (disseminada pelas elites e apropriada pelos campesinos), essa também era composta por espaços e lugares de miséria e fome.

A despeito dessas ambiguidades, segundo Dantas (2001, 2009), as representações da cidade foram intensamente associadas à noção de progresso e modernidade e isso pode ser encontrado, inclusive, nos jornais do município de Uberlândia durante quase todo o transcurso do século XX. De acordo com a autora, as representações de Uberlândia foram elaboradas a partir de imagens acerca das belas paisagens, praças, jardins, bem como pelas notas de elogios aos políticos e comerciantes locais, notícias das faustosas festas e de belos palacetes. À margem e em silêncio permaneciam as ruas tortas, as casas da periferia e os trabalhadores que circulavam por ali a demonstrar que a miséria subsistia a despeito dos discursos laudatórios e das representações grandiloquentes da ‘cidade-progresso’ veiculadas pela imprensa. Diante disso, a autora ressalta que o Código de Posturas (1903) e posteriormente o Código Municipal (1913), apesar de serem normativas que orientavam o comportamento esperado dos sujeitos, não alcançaram suficientemente os objetivos propostos e por isso se empregou o uso de ações violentas e excludentes, tal como a transferência compulsória dos sujeitos marginalizados e pobres para regiões periféricas da cidade.

Nesse contexto, a educação foi representada nos jornais como meio de formar o cidadão e instruí-lo para viver na sociedade moderna, numa crença, segundo a qual, se atribuía à escola a representação da ponte que uniria dois mundos: o civilizado e o inculto, o moderno e o atrasado, o urbano e o rural. Com isso, a escola rural assumia papel formativo e também civilizador, segundo o qual, a instituição escolar não poderia se limitar à escolarização das crianças, mas deveria investir também na civilização dos sujeitos e na fixação destes nas zonas rurais (Maranhão, 1956).

A noção de antagonismo entre o urbano e o rural reforçava a crença na suposta superioridade e civilidade do homem urbano em detrimento dos hábitos dos homens rurais, tal como apontam Mendonça (2007); Barreiro (2010) e Ávila (2013) em suas pesquisas. Com efeito, na Campanha Nacional do Ensino Rural (CNER), deflagrada em 1952, o projeto destinado a investigar e a criar medidas de intervenção na educação rural foi denominado *Missões Rurais*, nomenclatura que ressaltava o caráter missionário daqueles que se deslocariam ao campo com as funções de ensinar, treinar e capacitar os campesinos (Barreiro, 2010).

Por outro lado, segundo Rosa (2016), apostava-se no papel civilizatório e higienizador da própria escola rural. Tal papel era disseminado, inclusive, nos cursos de formação para as professoras rurais em Minas Gerais. O curso de aperfeiçoamento para essas profissionais, por exemplo, foi alocado na Fazenda do

Rosário em Ibirité-MG e prescrevia para os Clubes de Saúde⁷ práticas de higiene e saúde com o intuito de, a partir da formação docente, propagar novos conhecimentos de higienização, hábitos e costumes nos rurícolas. Além disso, a autora salienta que a literatura política de 1940 a 1955 demonstrava a tentativa dos poderes públicos em criar medidas com o objetivo de modernizar os espaços rurais.

Em Uberlândia, a tentativa de ensinar noções técnicas agrícolas e de fixar o homem no campo foi introduzida pelas instalações dos clubes escolares, presentes nas escolas rurais no ano de 1972 (Uberlândia, 1972). Nas ações da Campanha Nacional da Alimentação Escolar (CNAE), as aulas práticas ensinavam sobre o cultivo da horta escolar bem como novas formas de cultivo e preparo de alimentos. Embora significativa em seus propósitos, essa preparação para o trabalho era superada pela preocupação em inculcar as noções higienistas na escola. Com efeito, identificamos o Clube de Saúde instituído em 60% das escolas rurais do município, enquanto o Clube Agrícola⁸ encontrava-se em 40% das instituições instaladas no campo. Esses percentuais demonstram a prioridade do caráter higienizador e civilizatório da escola em detrimento da finalidade relacionada ao preparo para o mundo do trabalho.

As representações acerca do rural não se limitavam aos espaços físicos e às instituições escolares, mas eram atribuídas aos próprios sujeitos que moravam no campo. Em Uberlândia, no ano de 1955, o jornal *O Repórter* publicou matéria na qual se discutia a desordem mental dos homens rurais e atribuía o mau uso da terra à educação precária que lhes era oferecida (Falcão, 1955). Segundo essa matéria, os sujeitos rurais, ao viverem nos campos a reiterar hábitos e costumes supersticiosos, eram pessoas sem cultura e estavam pré-dispostos a agir de forma violenta, o que exigia, de acordo com o autor, ações educativas enérgicas. Nesse mesmo texto defendia-se que uma educação mais rígida e modeladora oportunizaria aos alunos do campo o acesso aos meios de trabalho, além da possibilidade de assimilarem os conhecimentos civilizatórios, afirmava-se também que se tornava inviável uma

⁷ De acordo com Andrade (2006) e Rosa (2016), a partir da década de 1940, alguns projetos pedagógicos voltados para a educação rural direcionam suas ações para a higienização, criação de hábitos e costumes das populações do meio rural. Nesse sentido, o ‘Plano Geral de Educação’, implementado como uma política nacional, propõe para a formação de professores rurais a difusão de conhecimentos ligados à preservação da saúde. Nessa proposta cria-se o Curso de Aperfeiçoamento da ‘Fazenda do Rosário em Minas Gerais’, o qual contém em sua metodologia de ensino o exercício prático referente às atividades pertinentes aos Clubes de Saúde e ao Clube Agrícola.

⁸ As primeiras iniciativas para a criação dos Clubes Agrícolas se iniciaram entre as décadas de 1920-1930 e tiveram como idealizadores Sud Mennucci e Alberto Torres (Monarcha, 2007). No entanto, de acordo com os estudos de Nicolau (2016), seria somente a partir dos anos de 1940 que os Clubes Agrícolas, sob coordenação do Ministério da Agricultura, tornaram-se uma política nacional com abrangência por todo o território brasileiro. O objetivo desses clubes era cultivar novos modos de vida ao formar as crianças e os jovens do meio rural, além de modernizar a agricultura e prover uma produção mais tecnizada. Entre os anos de 1935-1956 foi registrada no ‘Serviço de Informação Agrícola (SAI)’ a criação do total de 10.172 Clubes Agrícolas no país.

escola universal. Segundo essa lógica, que não considerava o contexto de cada espaço, mas pressupunha a superioridade do urbano em detrimento dos espaços rurais, a educação com um currículo universal serviria somente para estratificar o meio rural, pois, ao formar o homem do campo segundo os mesmos princípios, métodos e conteúdos empregados nas escolas da cidade, o ensino se tornaria incoerente. Discurso que, em nosso entendimento, contribuía para justificar a permanência dos modos rudimentares de ensino nas escolas rurais, além de demonstrar a intensidade das representações que reforçavam a noção da superioridade dos letrados e do urbano em detrimento dos não letrados e do meio rural.

Entendemos que a professora rural assumia esse lugar de fronteira: tornava-se a representante do moderno nas zonas rurais e, concomitantemente, era representante desse rural para as esferas políticas, para as elites e para o próprio grupo de professoras. Diante disso, era-lhe atribuída a ação missionária de escolarizar e civilizar o homem rural, mesmo que essa ação fosse desempenhada em condições precárias e perpassada por desgastes físicos e emocionais: “Então a pessoa que era fraca, [...], não ficava”. Com essas palavras, EPS (2016, p. 9), uma das professoras entrevistadas traduz as dificuldades do ofício.

Todavia, essas representações da escola, associadas à civilidade dos sujeitos, da educação como instituição formativa e civilizadora da sociedade, mesmo que sedimentassem novos discursos e outros interesses, configuravam-se como uma imagem secular da escola e da docência. De acordo com Veiga (2007), no século XIX, a extensão da escolarização aos grupos menos favorecidos e a institucionalização da educação pública tinham como finalidade enquadrar os sujeitos em conformidade com as exigências da sociedade moderna, ou seja, civilizá-los.

Nóvoa (1992), ao estudar a formação de professores e a profissão docente em Portugal, afirma que no século XVIII já havia o posicionamento dos reformadores portugueses na defesa de uma rede de ensino a qual impulsionaria a sociedade à modernidade. A educação seria esse meio formativo do sujeito e, por causa disso, no século XIX condicionou-se a imagem do professor ao sacerdócio, apostolado, humildade e obediência às normas estatais. O investimento simbólico do caráter missionário da docência obrigava o Estado português a criar as condições de dignidade social que preservassem a representação prestigiosa dos professores perante as populações, entretanto esse prestígio estava determinado por uma autonomia delegada, que não traduzia numa melhoria da situação socioeconômica desse profissional. Com efeito, a pesquisa de Afonso (2016) demonstra que em Portugal as escolas em meio rural, entre os anos de 1910-1926, apresentavam deficiências análogas àquelas encontradas nas escolas rurais brasileiras na segunda metade do século XX.

Diante disso, constatamos que, sem deixar de reforçar a imagem de atraso dos sujeitos ou a precariedade dos espaços rurais, as elites do município de Uberlândia construíram as representações sobre o trabalho das professoras rurais de forma que, mesmo marginalizadas política e economicamente, constituíram um grupo reconhecido pelas comunidades rurais como detentor do conhecimento da arte de ensinar. Isto é, ainda que fossem desvalorizadas profissionalmente pelos poderes públicos, com baixos salários, débeis condições de trabalho e ausência de planos de carreiras, eram em muitas ocasiões respeitadas pelas populações do campo (Lima & Assis, 2013)⁹.

A desvalorização do magistério rural era frequente em todo o país e se evidenciava desde as precárias estruturas físicas das instituições até as insuficientes condições materiais para o ensino. No relatório produzido sobre o ensino rural nos finais da década de 1940, Hall (1950) ressalta as inadequadas instalações das escolas rurais e a necessidade de uma política voltada ao meio rural. Ávila (2013), por sua vez, destaca os problemas nas instalações das escolas isoladas no meio rural de São Paulo e Santa Catarina, bem como a acanhada formação docente. Carvalho (2016) afirma que no Ceará, entre os anos de 1940-2000, as escolas domésticas, isoladas e rurais funcionavam em condições de precariedade e abandono, enquanto Almeida (2007) salienta o descaso político e as más condições da Escola Normal rural no Rio Grande Sul. Tais estudos e pesquisas demostram que problemas muito semelhantes perpassavam as escolas rurais de todo o país.

Em Uberlândia era comum a imprensa local manter um discurso dúbio: ora valorizava as professoras das escolas rurais, ora desvalorizava a escola, o campo, os sujeitos e o ensino, não obstante, conservava a regularidade nas representações altruístas e missionárias da professora do meio rural (Provam..., 1952). Ao denunciar a precariedade nas condições do trabalho da professora rural, a imprensa também deixava implícitos os baixos salários que eram pagos àquela. Além disso, conforme lemos em outra matéria, a imagem de entrega e dedicação era gradualmente associada ao amor da professora em ensinar, ou seja, identificavam-se o caráter altruísta e a representação do ensino como ato de amor e de missão (Escolas..., 1953). Diante disso constatamos que, na década de 1950, os jornais produziam e disseminavam a imagem da professora dedicada e abnegada. Noção também presente nas atas de reuniões escolares (1950-1966) nas quais as representações de ‘mestre’ e o caráter ‘missionário’ eram reforçados pelo inspetor de ensino (Uberlândia, 1951).

Nas atas do Legislativo constatamos que foram raras as discussões relacionadas às professoras das escolas rurais e, quando ocorriam, davam-se

⁹ Tais condições não se restringiam às professoras rurais, mas ao grupo dos professores. Ao estudar a greve das professoras em 1959 nos jornais de Minas Gerais, Nunes (2000) identificou a organização do movimento docente no ano de 1959 em busca de melhores condições de trabalho e salários.

predominantemente em outubro, momento em que o calendário escolar comemorava o Dia dos Professores. Nesse mês, em 1956, ao elogiar o papel das professoras, o vereador Angelino Pavan reconheceu o trabalho dessas profissionais no meio rural, enquanto o vereador Homero Santos, ao rememorar a sua professora primária, afirmou: “[...] trabalho anônimo, mal remunerado e quase sempre mal compreendido” (Uberlândia, 1956, f. 80). Nas poucas discussões presentes nesse documento sobre a professora rural constatamos que o discurso em homenagem ao Dia do Professor era usado também para revitalizar o papel da docente na formação das novas gerações (Uberlândia, 1956). Destarte, sutilmente reconhecia-se como essas profissionais eram comumente ‘esquecidas’ pelos poderes públicos, e, por sua invisibilidade e, paradoxalmente, a notável necessidade do trabalho que desempenhavam para a estrutura social, era fixado, na acepção de Nora (1993, p. 12-13), o seu “[...] lugar de memória”.

Lugar de memória também reafirmado nos jornais, os quais denunciavam o abandono das professoras do meio rural e o desprestígio da profissão, no entanto ressaltavam o papel daquelas no ensino numa dimensão doutrinadora: isto é, não lhes cabia somente formar os campesinos sob o currículo escolar urbano, mas fazia-se necessário enquadrá-los nos modos de vida da cidade, os quais desvalorizavam a cultura rural nos seus costumes, crenças e ritos. Assim, a imagem da professora rural e do magistério rural poderia ser caracterizada na dimensão de uma “[...] glória sem pompas” (O dia do professor..., 1952, p. 4), isto é, uma ação civilizatória cujos agentes eram desvalorizados e desprestigiados.

Na década de 1960 os jornais divulgavam a representação de abnegação como parte da identidade docente. Silva (1964), por exemplo, ao informar sobre a atribuição da professora rural em fazer o censo escolar daquele ano, destaca que a docente seria a mais bem indicada a representar o campo e suas particularidades, pois ela saberia o que de fato a sua população possuía e do que precisava. Além disso, ressaltava que o papel do magistério era para o bem maior, por isso deveria ser realizado sem privilégios ou exigências: “A nós professores compete colaborar lealmente, sem nos pouparmos, sem exigirmos privilégios fazendo patrioticamente, nossa tarefa, tarefa muito grata porque é pelo bem público” (Silva, 1964, p. 3). Não obstante, ainda que construindo essa imagem da dedicação docente, na mesma década o jornal local denunciava que o magistério era golpeado pelos políticos, naquilo que se referia à retirada de direitos, tal como a aposentadoria especial (Aposentadoria..., 1976, p. 4).

Constatamos que o caráter missionário da profissão docente era disseminado em vários meios sociais na década de 1950 e 1960 e de diversas maneiras: ora por denúncias, ora como elogios a essas profissionais. Os jornais publicavam matérias nas quais reconheciam que, mesmo sem valorização, salários atrativos ou formação técnica, as professoras das escolas rurais desempenhavam as suas atividades com

sacrifício individual. Seriam essas professoras o que Certeau (2003) definiu como ‘herói comum’, sem nomes e sem rostos.

Nesse sentido, entendemos que o papel missionário atribuído à professora era comum a toda categoria, todavia as condições da docência rural acentuavam essa representação, uma vez que estava diretamente associada à precariedade dos espaços rurais e aos desafios da profissão no campo. As representações construídas sobre as dificuldades do magistério no meio rural também ressaltavam a noção missionária da educação e conjuntamente justificavam a morosidade nas medidas governamentais em prol de melhorias e/ou destinação de recursos para as escolas rurais, na elaboração de planos de cargo e carreiras atrativas bem como no investimento nas condições de trabalho e na formação do professor.

Dessa forma, entendemos que as representações elaboradas acerca do ensino rural e da professora rural entre os anos de 1950 a 1980 estavam em concordância com os interesses de uma parcela das elites do país, quais sejam, alfabetizar e civilizar os sujeitos rurais. De igual modo alinhavam-se aos acordos firmados entre Brasil e EUA para formar, treinar e capacitar os sujeitos do meio rural, visando ao processo de modernização do trabalho agrícola. Essas representações, dentre outros efeitos, possibilitariam ainda consolidar o projeto nacional de modernização dos espaços rurais e organizá-los em centros rurais (Valorização..., 1956; Educação rural, 1959; Centros rurais, 1969).

Nesse sentido, entendemos também que a preocupação dos políticos locais em lembrar e registrar a homenagem às professoras rurais no mês de outubro, bem como o cuidado em registrar o árduo trabalho e dedicação dessas profissionais nas atas de reuniões escolares não tinham somente o caráter de delatar uma situação de descaso com a escola rural ou a marginalização daquela que se dedicava ao ensino, mas também reforçava a imagem do rural como lugar do atraso e a representação da professora como uma missionária em prol da educação do país. Assim, a identidade profissional da professora tornava-se um “[...] elemento de poder” (Chauí, 2006, p. 39).

Não obstante, encontramos narrativas que expunham desvios de padrões no comportamento missionário atribuído a essas professoras. A esse respeito mencionamos o fato ocorrido com a professora da Escola Sucupira, casada com o gerente da fazenda. Segundo uma de nossas entrevistadas, a professora em questão seria uma profissional descomprometida com a educação dos alunos pobres, ministrava aulas somente quando melhor lhe convinha, dispensava-os na maioria dos dias escolares (EPS, 2016). Outro fato relatado por EPS (2016) também pode exemplificar essa questão: de acordo com a sua narrativa, havia professora da Escola Rural da Tenda que teria se recusado levar ao desfile na cidade os alunos considerados, por ela, ‘feios e bobos’, mesmo que essa fosse uma solicitação do

prefeito. Tais exemplos são indícios de que as representações não são homogêneas, ao contrário, situam-se, conforme Chartier (2002), no ‘campo de lutas’.

De acordo com Seixas (2013, p. 5), as representações implicam apropriações culturais e, por vezes, os discursos e sentimentos de moralidade são cristalizados sob uma forma que determina hábitos de uma ética nacional, tornam-se “[...] figuras-lugar de visibilidade identitária [...]” que se unem e contaminam-se. Para serem suportadas, as identidades sociais, políticas, culturais e individuais ganham corpo e movimentos próprios, afastam ou recusam tudo aquilo que não lhe é idêntico. Assim, a imagem da professora respondia também a essas atribuições identitárias, contudo nem sempre eram apropriadas pelas docentes em atuação conforme atestamos por aqueles exemplos ‘desviantes’. Desvios que eram sintomas da situação ambígua que caracterizava a atuação e o papel das professoras. As docentes permaneciam numa posição fragilizada e de constante reafirmação nos âmbitos político, econômico e social, pois não havia ações políticas realmente comprometidas em melhorar a educação rural e/ou as condições de trabalho e carreira da professora rural. Era compreensível que a identidade dessas profissionais permanecesse nesse lugar de passagem, no ‘meio’, afinal, como afirma Nóvoa (1992, p. 2), os professores “[...] não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos, nem são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais; etc.”.

Devemos considerar também que às representações duais das professoras rurais estavam subjacentes ainda elementos oriundos da dimensão cultural, como apontado por Williams (1989). Ou seja, elementos que conformaram estereótipos multifacetados das populações do campo, segundo os quais ora essas pessoas eram a tipificação do atraso e da falta de ‘civilidade’, ora eram aqueles cujo respeito aos compromissos e à palavra dada era visto como inabalável.

‘ESPELHO DE MIL FACES’: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS PRODUZIDAS PELAS PROFESSORAS DAS ESCOLAS RURAIS

Tal qual um espelho de 1.000 ‘mil’ faces, as representações refletem, mas também produzem as imagens dos sujeitos em relação ao magistério rural nas suas distorções, enquadramentos, enfoque e desfoque. Como posto por Pesavento (1995), opera-se uma ordem simbólica, elaborada a partir e sob os sentidos, os significados e as representações já existentes. A essa ordem são adicionados novos valores, que condicionam as representações modificadas e dotam-nas de novos significados.

Em contraposição ao imaginário socialmente instituído no qual se associa os alunos rurais ao bom comportamento, ao sentimento mútuo de cooperação e solidariedade no ambiente escolar, em um espaço composto, supostamente, por

relações quase sempre harmônicas e pacíficas, ressaltamos o cotidiano da escola rural como um lugar formado por sujeitos, por relações sociais e, portanto, constituído em meio a disputas de poder, relações de afetividade, mas também de conflitos. Nesse sentido, buscamos entender as representações construídas pelas professoras rurais a partir de suas memórias, vivências, experiências e apropriações. As lembranças dessas professoras entrevistadas haviam sido sedimentadas numa relação entre as imagens de obediência e respeito dos alunos e da proximidade construída com a comunidade rural.

Entretanto, entendemos que rememorar e recontar são processos que conferem sentidos para o passado, mas que, no entanto, são sempre construídos a posteriori. As professoras, ao recompor a memória acerca alunos das escolas rurais, produzem no presente representações sobre esses sujeitos enquanto viviam em um tempo passado. Decorre desse processo o fato de a memória ser construída a partir de experiências de um tempo vivido e constantemente remodelado, reestruturado e ressignificado pelos valores da sociedade atual e pelas novas experiências de vida dos sujeitos. Ao (re) construírem as representações de seus alunos, a partir das apropriações de suas vivências, as docentes reutilizavam aquilo que vivenciaram e idealizaram e compararam com as imagens que elaboraram e/ou que apropriam a respeito dos alunos nos dias atuais.

Tal elaboração encontra fundamento nos estudos de Pollak (1989); Portelli (1997) e Thompson (1997), os quais consideram a memória parte da história, mas uma parte, assim como as demais, sujeita aos desvios, recomposições e silêncios. Por isso, entendemos que o processo de construção das ‘reminiscências’, tal como compreendido por esses autores, também deve incluir como parte dessas memórias as inserções, exclusões e/ou alterações que as lembranças sofrem ao serem relembradas, por vezes denunciadas em atos falhos ou no próprio processo de esquecimento. Afinal, segundo Thompson (1997), a memória permanece numa relação entre o lembrar e o esquecer, presente e passado, num encontro entre aquele que fomos e aquele que somos, e nesse processo as lembranças são retomadas, recompostas de maneira que aquele que fomos possa se ajustar ao que hoje somos. Por vezes trabalhar com memória é lidar com a retomada desse passado na intensidade com que o sentimento também é construído, compreendendo os ‘não ditos’ mencionados por Pollak (1989).

Das seis professoras entrevistadas, quatro se emocionaram em algum momento da entrevista e demonstraram acreditar que o passado, por elas apropriado, teria sido melhor do que o presente, principalmente no tocante às relações sociais (Thompson, 1997). Dessa forma, acreditamos que, ao rememorarem a disciplina dos alunos, distanciadas do contexto vivido, as professoras rurais entrevistadas conseguiram reprimir a lembrança do cansaço e do desgaste emocional e/ou físico cotidianamente enfrentados por elas. Ao comparar com o presente, em que muitos docentes sofrem agressões orais e físicas dos alunos e

também de pais, noticiadas frequentemente nos meios de comunicação, percebem como seus alunos haviam sido comportados e companheiros, mesmo que no momento vivido tenham existido conflitos, desentendimentos e/ou desgastes.

Além disso, as representações de alunos comportados também estavam diretamente ligadas à postura disciplinadora da docente no período. De acordo com o estudo de Gonçalves e Lima (2012), nas reminiscências discentes as práticas diárias das professoras estavam estruturadas em ações de coerções e imposição da ordem, frequentemente realizadas por meio de castigos¹⁰. Na referida pesquisa, dois alunos se recordaram de que o uso de réguas para atingir as crianças desobedientes, a punição com a palmatória e o ajoelhar-se em cascalhos eram práticas realizadas pelas professoras no período em que estudaram na escola rural. Ainda, segundo eles, tais práticas seriam comumente aceitas pela comunidade como formas de disciplinar. (Gonçalves & Lima, 2012). No entanto, dada as novas concepções acerca da infância, da criança e do processo de ensino-aprendizagem intensamente produzidas e discutidas a partir da década de 1990, essas mesmas ações, antes aceitas, atualmente estão associadas à violência física e psicológica. (Áries, 1981; Brasil, 1998, 2010; Dornelles, 2001; Kishimoto, 2003; Kramer, 1999; Vigostki, Luria & Leontiev, 2014). Logo, as lembranças do castigo, autoritarismo e uso da força, ao serem rememoradas, chocam-se com as representações de infância, do ensino e da criança que circulam no presente e fazem com que, nas representações das professoras, essas lembranças de autoritarismo, coerção física e assédio verbal sejam deslocadas para a memória subterrânea.

Todavia, embora silenciada, a memória subterrânea resiste e existe no esquecimento, pode ser recomposta ou representada entre uma fala escondida ou nos atos falhos, mas dificilmente compõe de forma explícita as narrativas do presente. Memórias subterrâneas, indizíveis, parte do ‘não dito’, conforme Pollak (1989). De acordo com essa proposição, as memórias de castigo e coerção eram, para essas professoras, parte do indizível, instaladas nesse lugar de esquecimento, e por isso nenhuma delas mencionou o uso de castigos como instrumento para garantir a disciplina de suas turmas. Entendemos que as representações do bom comportamento dos alunos rurais também decorriam da postura mais rígida da professora em sala de aula, a qual denotava uma autoridade que queria ordem e disciplina, tal como exigia a estrutura política e educacional instalada no período do regime da ditadura civil/militar (1964 – 1985).

Nas narrativas, as professoras afirmam que as famílias eram participativas e os laços entre escola e comunidade contribuíam para o fortalecimento da autoridade docente. Além disso, acreditamos que a autoridade não estava legitimada somente

¹⁰ Segundo Aragão & Freitas (2012, p. 26), ainda que no século XIX tenham sido aprovadas leis que prescreviam a supressão de castigos físicos, estes continuaram a ser aplicados em diversas Províncias do império, inclusive em Minas Gerais. “[...] tal prática rompeu os 1800, adentrando no século XX tendo à palmatória como um de seus principais símbolos”.

no meio rural (na escola, nos alunos e na família), mas incorporava as representações elaboradas pelos jornais, discursos dos políticos locais, além das representações seculares elaboradas culturalmente da escola, sempre vinculadas à noção do silêncio, da disciplina e da autoridade. A professora AMDL (2016, p. 11) afirma que “[...] o respeito era tão grande que muitas famílias levavam o filho para a escola e dizia para a criança: Essa aqui é sua segunda mãe. Você vai respeitar”.

A deferência para com a professora era associada ao respeito para com a mãe. De acordo com Louro (2002), o papel social estabelecido para as mulheres foi o de educar e cuidar dos filhos, por isso se criou um simulacro de valores que reforçavam a ideia de que o cuidar e o educar seriam ações naturais destinadas à mulher, tal como o amor materno. Assim, permanecia o caráter maternal do magistério e emergia na própria comunidade rural a exigência do respeito, numa relação em que as famílias cobravam dos filhos a valorização daquela que era responsável pela escolarização e formação. Segundo EFSM (2016), a disciplina era requerida pela família e por isso o aluno da escola rural já chegava à sala de aula tendo se apropriado da noção de obediência. Afirma ainda que, quando era aluna, também na escola rural existia respeito para com a professora, estimulado principalmente pelo pai. Nesse relato menciona o uso da coerção física como instrumento educativo, mas restringe tal prática ao período em que era criança, anterior à sua atuação como professora. Diante disso, quando os alunos apresentavam algum comportamento desrespeitoso, tendiam a se desculpar, inclusive pela escrita de bilhetes, tal como relatou EPS (2016).

Gonçalves & Lima (2012) afirmam que, para a maior parte dos ex-alunos entrevistados, a imagem apropriada da professora da escola rural era da severidade. Todavia, aquela rigidez não lhes trazia o sentimento de medo, mas de respeito, este era tão forte que eles diziam que os substantivos femininos ‘dona’ ou ‘senhora’, comumente empregados para se referirem às professoras, demonstram essa consideração¹¹.

Por outro lado, se analisarmos mais cuidadosamente, identificamos nas próprias narrativas docentes o desvio de alguns alunos da ordem escolar imposta, como o caso de um aluno mais velho que na sala multisseriada estimulava os demais a conversar e a bagunçar enquanto a professora fazia o lanche, bem como o caso de outro aluno que teria pulado a janela da escola para roubar o bombom das lembrancinhas confeccionadas para o Dia das Mães e por imposição da família foi obrigado a evadir-se da instituição (EPS, 2016). Em suma, acreditamos que a disciplina dos alunos dava-se em conformidade com a legitimidade de condutas mais rígidas no ambiente escolar, derivadas em parte do autoritarismo do período

¹¹ Todavia, segundo Lima & Assis (2013), as imagens de professoras também eram elaboradas pelos alunos das escolas rurais associadas às brincadeiras e aos jogos, numa relação de receio, mas também de carinho e admiração.

da ditadura civil-militar, uma vez que o papel da escola era moldar os sujeitos e civilizá-los.

Papel incorporado por algumas de nossas entrevistadas. De acordo com EPS (2016, p. 7), a função educativa e civilizatória que desempenhava enquanto professora englobava também o doutrinamento tanto das crianças quanto dos pais. “Eles eram muito atrasado e eu não podia apelar com os pais [...]. Então eu tinha aquele trabalho de catequizar os pais também”. Diante disso, podemos afirmar que o trabalho docente trazia, imbricadas à sua finalidade, a representação civilizatória bem como a noção pré-concebida de uma cultura inferior e outra superior.

Podemos afirmar, então, que as representações tanto das pessoas residentes no meio rural quanto dos trabalhadores daquele mesmo espaço legitimavam a fragilidade de políticas voltadas à proteção e preservação de suas culturas. Assim, entendemos que as imagens atribuídas a esses grupos não se davam ao acaso, mas compunham uma engenhosa maquinaria que atribuía e deslocava valores, numa relação em que as representações do meio rural eram ligadas aos valores do passado e fundamentalmente simbolizadas pela enxada, pelo olhar bucólico da natureza e/ou pela miséria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Heróis sem nome é uma noção apreendida a partir de Certeau (2003) ao se referir aos ‘heróis comuns’, pessoas ordinárias que cotidianamente constroem no anonimato os modos de fazer e, ao perderem seus nomes e rostos, permanecem distantes dos lugares de memória enunciados por Nora (1993). Foram essas pessoas os sujeitos desta pesquisa.

Nesse sentido, o objeto de estudo foi composto, sobretudo, pelas representações produzidas pelas professoras rurais; ao perscrutar as suas memórias, deparamo-nos com os vestígios de uma história pouco contada, com representações da escola rural, de seus professores e alunos que não foram constituídas somente pelas normas e leis instituídas em dado período histórico, mas foram construídas também pela ação desses sujeitos e por suas relações de trabalho, convívio, sociabilidades e disputas. Mesmo sendo, na acepção de Certeau (2003), ‘grupos fracos e sujeitos ordinários’ submetidos à ordem dominante, as professoras subverteram as normas de dentro para fora, reconduziram-nas à sua própria maneira e com isso imprimiram práticas que tornaram possível o funcionamento da escola rural.

Em síntese, as representações sobre os sujeitos do meio rural foram importantes para a legitimação e justificativas de determinadas ações institucionalizadas nessas instituições de ensino pelos governantes entre os anos de 1950 a 1980. De outro lado, essas representações expressaram e,

concomitantemente, ajudaram a compor o papel híbrido assumido pela escola rural: formalmente instituída como espaço de padronizar e civilizar o homem do campo, mas, paradoxalmente, pelas múltiplas apropriações e ações dos seus sujeitos, também se tornou um espaço de resistência e de cultura.

Essa mesma ambiguidade recaiu sobre as representações produzidas sobre as professoras rurais que ora são retratadas como intelectualmente inferiores em relação às professoras das cidades, ora são elogiadas pelo trabalho incansável e extenuante na alfabetização no meio rural. Portanto, tais representações, conforme Chartier (2002), inscrevem-se num campo de disputas e de lutas por meio das quais os sujeitos se colocam na cena social, transformam a realidade e, ao mesmo tempo, modificam-se a si próprios.

REFERÊNCIAS

- Afonso, J. A. (2016). Escolas rurais na 1^a república portuguesa (1910-1926): discursos e representações sobre a periferia. Santo Tirso, PT: Whitebooks.
- Almeida, D. (2007). Memória do rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960) (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12184>
- Andrade. T. (2006). O quê os diários revelam: práticas de formação de professoras para a escola rural, curso normal regional Sandoval Soares de Azevedo - Ibirité, Minas Gerais, 1956-1959 (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/123456789/1922>
- Aragão, M., & Freitas, A. G. B. (2012). Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. *Conjectura*, 17(2), 17-36. Recuperado de: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1648/1024>
- Áries, P. (1981). História social da criança e da família. Rio de Janeiro, RJ: LTC.
- Ávila, V. P. S. (2013). História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada (Coleção PROPG digital - UNESP). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109306>
- Barreiro, I. M. F. (2010). Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica. Recuperado de: <http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>

Carvalho, F. G. (2016). Vínculos familiares e comunitários na construção social dos professores leigos no meio rural. In S.C.F. Lima & G. B. S. Musial (Orgs.), História e memória da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos (p. 129-163). Jundiaí, SP: Paco Editorial.

Certeau, M. (2003). A invenção do cotidiano: artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes.

Chartier. R. (2002). A história cultural: entre práticas e representações. Alges, PT: Difel.

Chauí, M. (2006). Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo, SP: Cortez.

Dantas, S. M. (2009). A fabricação do urbano: civilidade, modernidade e progresso em Uberabinha-MG (1888-1929) (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Franca. Recuperado de: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103114>

Dantas, S. M. (2001). Veredas do progresso em tons altissonantes: (Uberlândia, 1900-1950) (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de: <http://www.nephispo.inhis.ufu.br/node/87>

Dornelles, L. V. (2001). Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In M. Craidy & G. E. S. Kaercher (Orgs.), Educação infantil: pra que te quero? (p. 101-108). Porto Alegre, RS: Artmed.

Gonçalves, M. C. (2015). “Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural Piauiense (1971-1989) (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina. Recuperado de:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/TESE%20FINAL%20Marli.pdf>

Gonçalves, M. T. (2003). Espaço rural em transformação. Revista História & Perspectiva, 1(29-30), 33-70.

Gonçalves, S., & Lima, S. C. F. (2012). História do ensino rural no município de Uberlândia-MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. Horizonte Científico, 6(1), 1-31. Recuperado de:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontcientifico/article/view/14509>

Gouveia, C. T. G. (2016). O Projeto Logos II em Rondônia: a implementação do projeto piloto e as mudanças em sua organização político pedagógico (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Recuperado

de: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134221/gouveia_ctg_me_rcla.pdf?sequence=3

Hall, R. K. (1950). Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 38(VIX), 110- 126. Recuperado de: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--Num+38/ddb86edb-5220-4c21-92bb-73461427812?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--Num+38/ddb86edb-5220-4c21-92bb-73461427812?version=1.3)

Kishimoto, T. M. (Org.). (2003). Jogo, brinquedo, brincadeira. Rio de Janeiro, RJ: Cortez.

Kramer, S. (Org.). (1999). Infância e educação infantil. Campinas, SP: Papirus.

Lima, S. C. F., & Assis, D. A. (2013). Poetas de seus negócios: professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). Cadernos História da Educação, 12 (1), 313-332. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/22911/12442>

Louro, G. L. (2002). Mulheres em sala de aula. In: M. Del Priori & C. Bassanezi (Orgs.), História das mulheres do Brasil (p. 441-481). São Paulo, SP: Contexto.

Machado, C. A. F. (2016). O processo de escolarização na área rural de Montes Claros-MG (1960-1989): memórias e representações de professores e alunos (Tese de doutorado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Recuperado de: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17856>

Manke, L. S. (2006). Docência leiga: história de vida de profissional de professoras primárias leigas (Pelotas, 1960-1980) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. Recuperado de: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1691/1/Lisiane%20Sias%20Manke_Dissertacao.pdf

Mello, J. M. C., & Novais, F. A. (2002). Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In L. M. Schwarcz (Org.), História da vida privada no Brasil (p. 559-658). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

Mendonça. S. R. (2007). Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos. Rio de Janeiro, RJ: Vício de Leitura.

Monarcha, C. (2007). Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In F. O. C. Werle (Org.), Educação rural em perspectiva internacional: instituições práticas e formação do professor (p. 19-51). Ijuí, RS: Unijuí.

- Nicolau, N. S. (2006). Clubes agrícolas. um projeto de educação, trabalho, cooperação para jovens rurais (1942-1958) (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói. Recuperado de: <http://historia.uff.br/stricto/td/2035.pdf>
- Nora, P. (1993). Entre a memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, (10), 7-28.
- Nóvoa. A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (p. 13-33). Lisboa, PT: Universidade de Lisboa. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nunes. M. T. (2000). Gestos, imagens e ação das professoras primárias mineiras: uma leitura do jornal (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Recuperado de: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NunesMT_1.pdf
- Pesavento, S. J. (1995). Em busca de outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, 15(19), 9-27.
- Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, 2(3), 3-15.
- Portelli, A. (1997). Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. *Projeto História*, (15), 13-32.
- Rosa, W. M. (2016). Prescrevendo práticas de higiene e saúde: os diários dos clubes de saúde do curso de aperfeiçoamento para professoras rurais na Fazenda do Rosário - Ibirité-MG (1940-1956). In: S. C. F. Lima & G. B. S. Musial (Orgs.), *História e memória da escolarização das populações rurais: sujeitos, instituições, práticas, fontes e conflitos* (p. 129-163). Jundiaí, SP: Paco Editorial.
- Seixas, J. A. (2013). Gestão do esquecimento e cultura política brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica. In: *Anais do 17º Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social* (p.1-16). Natal, RN.
- Thompson, A. (1997). Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. *Projeto História*, (15), 51-84.
- Veiga, C. G. (2007). *História da educação*. São Paulo, SP: Ática.
- Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2014). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, SP: Ícone.

Williams, R. (1989). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo, SP: Cia das Letras.

FONTES

Aposentadoria dos professores. (1976, 27 de outubro). *O Correio*. p. 4.

Brasil. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961, 27 de dezembro). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

Brasil. Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperado de: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=547565&tipoDocumento=LEI-n&tipoTexto=PUB>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial nacional para a educação infantil*. Brasília, DF.

Centros rurais. (1969, 15 de agosto). *O Correio*. p. 3.

O dia do professor. (1952, 15 de outubro). *O Repórter*. p. 4.

Educação rural. (1959, 21 de janeiro). *O Repórter*. p. 1.

Escolas para as crianças. (1953, 26 de agosto). *O Repórter*. p. 2.

Falcão, R. (1955, 31 de agosto). Educação rural. *O Repórter*, p. 5.

Maranhão, J. (1956, 2 de agosto). Notas sobre Educação. *O Repórter*, p. 2.

Provam os pais e os alunos que desejam a permanecia da escola rural. (1952, 12 de julho). *O Correio*.

Santos, T. M. ([1958-1969]). *Vamos estudar?* Rio de Janeiro, RJ: Livraria Agir.

Silva, A. (1964, 5 de novembro). Censo Escolar. *O Correio*. p. 3.

Uberlândia. Prefeitura. (1956, 30 de outubro). *Ata da nona sessão da quarta reunião ordinária de 1956*. Livro 50, f. 79-80v.

Uberlândia. Prefeitura. (1951). *Atas de reuniões escolares*. f. 5-6.

Uberlândia. Prefeitura. Departamento Educação e Cultura. (1972). *Relatório* (Organizado por Maria José Almeida).

Valorização do homem do campo. (1956, 1 de fevereiro). *O Repórter*. p. 2.

ENTREVISTAS

AMDL. (2016, outubro). Entrevista com AMDL. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

EFSM. (2016, setembro). Entrevista com EFSM. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

EPS. (2016, setembro). Entrevista com EPS. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

MARC. (2017, janeiro). Entrevista com MARC. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

NFB. (2016, agosto). Entrevista com NFB. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

TFB. (2016, setembro). Entrevista com TFB. [Entrevista concedida a Danielle Angélica de Assis].

DANIELLE ANGÉLICA DE ASSIS é Mestre em educação pelo PPGED/UFU, Professora da Prefeitura Municipal de Uberlândia.

E-mail:

danielle_angelica@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9147-8664>

SANDRA CRISTINA FAGUNDES DE LIMA é Doutora em História pela UNICAMP - Campinas - SP. Professora de História da Educação da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

E-mail: sandralimaufu@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7191-7914>

Recebido em: 23.04.2018

Aprovado em: 11.03.2019

Como citar este artigo: Assis, D. A., & Lima, S. C. F. (2019). Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos (Uberlândia-mg, 1950 - 1980). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).