



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA SIMONE DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS NAS ESCOLAS RURAIS EM
PARANAÍBA-MS (1970-1990)**

CAMPO GRANDE-MS

2021

DANIELA SIMONE DOS SANTOS

**CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORAS LEIGAS NAS ESCOLAS RURAIS EM
PARANAÍBA-MS (1970-1990)**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

CAMPO GRANDE – MS

2021

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora Profa. Dra. Celia Beatriz Piatti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(Membro Interno)

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(Membro Externo)

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
(Membro Interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela saúde.

Meus sinceros agradecimentos a minha orientadora Célia, obrigada pelo acompanhamento e dedicação na construção desta trajetória.

À banca por ter aceitado nosso convite, pois suas contribuições deram novos contornos teórico metodológicos para a melhoria do trabalho.

Agradeço minha família, que sempre me ampara nos momentos de tristeza e também de alegria, em especial, agradeço meu esposo João Paulo que sempre está ao meu lado nos momentos difíceis.

Aos colegas do GEPFORP- (Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores), pelos momentos de debate e aprendizagem.

Agradeço a Secretaria de Educação de Paranaíba-MS, por oferecerem apoio para o encontro e por possibilitarem acesso aos documentos analisados neste trabalho.

Agradeço às professoras entrevistadas por compartilharem suas experiências e suas lembranças para a realização deste trabalho.

RESUMO:

Esta investigação está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo compreender como as professoras que atuavam nas escolas rurais localizadas no município de Paranaíba-MS, nas décadas de 1970 a 1990, mesmo leigas, ou seja, sem formação condizente com a função, constituíam-se professoras. Para tanto, fundamenta-se na teoria histórico-cultural, com base no materialismo histórico-dialético. Para a investigação adotou-se como procedimentos a entrevista semiestruturada com cinco professoras que atuaram nas escolas rurais durante o recorte temporal mencionado e a análise documental de fichas funcionais e diários de classe cujos registros contribuíram para compreensão de nosso objeto de estudo, na medida em que evidenciam de alguma forma a formação, o espaço e o tempo de atuação, a remuneração e a organização dos conteúdos lecionados. A educação rural traz em seu histórico o abandono das políticas públicas, a falta de estrutura das escolas, a ausência de formação de professores e a precariedade no ensino com salas multisseriadas e na própria organização da escola, isoladas e distantes. Nesse sentido, considera-se que os resultados revelam que as professoras assumiam as funções nas escolas de forma integral, ensinavam e organizavam o espaço escolar, sendo responsáveis por todos os cuidados com as crianças. Faziam a merenda, limpavam as salas de aula, promoviam a manutenção dos mobiliários e recebiam os pais. Algumas residiam nas fazendas sedes das escolas e outras, com transportes diversos, retornavam para suas casas após a aula. Eram contratadas com salários baixos e sempre via clientelismo e de apadrinhamentos de pessoas influentes na região. Em seus depoimentos revelam as condições adversas em que atuavam, mas constituíam-se professoras na experiência junto aos alunos, no dia a dia, na organização administrativa e pedagógica da escola. Considera-se que em suas singularidades, as professoras leigas representavam o universal, o retrato da escola rural no Brasil, as condições adversas da profissão e as precárias condições das escolas rurais subalternas ao processo de desenvolvimento urbano, considerado sempre em avanço e o rural em atraso. Os resultados apontam que é possível considerar que alguns sujeitos são expropriados da condição de protagonistas de suas próprias histórias – quem são as professoras leigas? Esquecidas, na condição de professoras, sujeitadas à ordem social que as constituiu e que por elas foi constituída. No processo de constituir-se professora, não há argumentos, ou críticas nos depoimentos coletados que demonstrem a avaliação dessas mulheres em seu papel frente à sociedade capitalista que engendra condições e modelos de constituírem-se professoras nas escolas rurais.

Palavras-chave: Educação Rural. Escola Rural. Professoras Leigas.

ABSTRACT

This investigation is associated with the research line “Formative processes, educational practices, differences” of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). It aims to understand how teachers who worked in rural schools located in the municipality of Paranaíba-MS, in the 1970s to 1990s, even laypersons, that is, without training in line with their function, became teachers. Therefore, it is based on historical-cultural theory, based on historical-dialectical materialism. For the investigation, the semi-structured interview with five teachers who worked in rural schools during the aforementioned time frame and the documentary analysis of functional and class diaries whose procedures contributed to the understanding of our object of study was adopted as procedures, to the extent that they show in some way the formation, the space and the time of performance, the remuneration and the organization of the contents taught. Rural education has in its history the abandonment of public policies, the lack of structure in schools, the lack of teacher training and the precariousness in teaching with multisiered rooms and in the school organization itself, isolated and distant. In this sense, it is considered that the results reveal that the teachers assumed the functions in the schools in an integral way, taught and organized the school space, being responsible for all the care with the children. They ate meals, cleaned classrooms, promoted the maintenance of furniture and received their parents. Some resided on the school headquarters farms and others, with different transport, returned to their homes after class. They were hired at low wages and always via patronage and sponsorship of influential people in the region. In their testimonies they reveal the adverse conditions in which they worked, but they were teachers in the experience with the students, in the day-to-day, in the administrative and pedagogical organization of the school. It is considered that in their singularities, lay teachers represented the universal, the portrait of rural school in Brazil, the adverse conditions of the profession and the precarious conditions of rural schools subordinate to the urban development process, always considered in progress and the rural in delay. The results show that it is possible to consider that some subjects are expropriated from the condition of protagonists of their own stories - who are the lay teachers? Forgotten, as teachers, subject to the social order that constituted them and that was constituted by them. In the process of becoming a teacher, there are no arguments or criticisms in the statements collected that demonstrate the evaluation of these women in their role in the face of capitalist society that engenders conditions and models for becoming teachers in rural schools.

Keywords: Rural Education. Rural School. Lay Teachers

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de Ficha Funcional.	21
Figura 2: Diário de Classe –dezembro de 1988.....	22
Figura 3: Mapa do Brasil antes da divisão do Estado de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul..	34
Figura 4: Localização de Paranaíba no mapa com a divisão geopolítica de Mato Grosso do Sul.....	39
Figura 5: Unidades de Análise	77
Figura 6: Informações das condições pessoais.....	80
Figura 7: Informações das fichas funcionais	86
Figura 8: Ficha funcional da década de 1970.....	86
Figura 9: Ficha funcional década de 1980 - Professora leiga.....	88
Figura 10: Ficha funcional década de 1980- Professora Concursada.....	89
Figura 11: Ficha Funcional-escolaridade primário	94
Figura 12: Ficha Funcional - escolaridade Ginásio.....	95
Figura 13: Atividades Pedagógicas	97
Figura 14: Capa de um diário de classe - 1988	99
Figura 15: Diário de classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em outubro de 1988.	100
Figura 16: Diário de Classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em julho de 1988	101
Figura 17: Informações do espaço escolar	113
Figura 18: Informações sobre a constituição profissional.....	118
Figura 19: Cartilhas utilizadas pela professora D.....	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características das professoras leigas entrevistadas.	20
Quadro 2: Informações das fichas funcionais.	21
Quadro 3: Teses e Dissertações - Professor Leigo.	24
Quadro 4: Dissertações e Teses - Escolas rurais.	28
Quadro 5: Escolas Rurais atuais no entorno de Paranaíba/MS.	43
Quadro 6- Formas de Contratação –Professoras leigas.	92
Quadro 7- Salário/ Grau de escolaridade	95
Quadro 8- Estrutura física das escolas	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados populacional e territorial de Mato Grosso do Sul.....	37
Tabela 2: População de Paranaíba -1872 - 2019	42
Tabela 3: Dados atuais de frequência à escola.	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES-	Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CEP-	Comitê de Ética
CNPq-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT-	Comissão Pastoral da Terra
CUT-	Central Única dos trabalhadores
DERU-	Departamento de Educação Rural
FEPOSUL-	Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul
FETEMS-	Federação dos trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
IBGE-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBN-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs -	Organizações não Governamentais
SEDUC-	Secretaria de Estado da Educação
TCLE-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1- O ESPAÇO E O TEMPO DE PESQUISA	34
1.1 Cenário educacional: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul	44
1.2 Rural – Educação e Escola Rural – Que espaço é esse?	52
2. OS PROFESSORES LEIGOS NAS ESCOLAS RURAIS.....	61
2.1 De Educação Rural a Educação do Campo	67
3. CONSTITUIR-SE PROFESSORAS EM ESCOLAS RURAIS	77
3.1 Condições pessoais	78
3.1.2 Fichas Funcionais	85
3.2 Condições Profissionais	90
3.3 Atividades pedagógicas	96
3.4 Espaço escolar.....	112
3.5- Constituição profissional	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

O primeiro contato com o tema da pesquisa, as professoras sem formação específica – *leigas* - que atuaram nas escolas rurais no município de Paranaíba, se deu em 2018 durante minha participação na disciplina de Metodologia da Pesquisa. Nesta oportunidade, o professor da disciplina comentou sobre alguns temas interessantes para investigar, dentre os quais, o aqui investigado.

Este primeiro contato com a temática se deu, então, em meu último ano de graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Paranaíba- MS. A partir deste momento interessei-me em saber mais sobre as escolas rurais e também sobre as professoras que atuavam sem formação específica. No segundo semestre deste mesmo ano comecei a fazer um levantamento de documentos existentes, no arquivo da Secretaria de Educação da respectiva cidade, sobre as antigas escolas rurais e deparei-me com as fichas funcionais e diários de classe de professoras que trabalharam nestas escolas. O material observado levou-me a estruturar um projeto de pesquisa para a seletiva do Mestrado em Educação, o qual fui aprovada.

Ao ingressar no Mestrado, o direcionamento inicial da pesquisa foi compreender o porquê a maioria dos professores sem formação específica, doravante considerados *leigos*¹, que trabalharam nas escolas rurais, eram em maioria mulheres. Questão alterada ao iniciar, já no Mestrado, a disciplina “Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa em Educação” ministrada pela Profa. Dra Célia Beatriz Piatti, orientadora deste trabalho. As discussões e debates realizados nessa disciplina despertou-me a curiosidade em saber como era o processo de constituição destas professoras *leigas*. Neste sentido redirecionou-se a pesquisa com a perspectiva de olhar para as professoras e para as escolas rurais no período de 1970 a 1990, buscando compreender o seu processo de constituição. Ressalta-se que o recorte temporal tem como critério o arquivo que foi encontrado na Secretaria de Educação datado da época em questão.

Para tanto, considera-se importante ressaltar alguns autores que pesquisam sobre a educação rural no Brasil, trata-se de trabalhos de grande contribuição para a nossa discussão sobre a educação rural e, por conseguinte, sobre a escola rural e os professores *leigos*, os estudos evidenciam o espaço precário e a ausência de políticas públicas para a formação de professores. As professoras pesquisadoras Rosa de Fátima Chaloba e Virgínia Pereira da Silva Ávila

¹O termo “leigo” nesta pesquisa significa que os professores atuavam em sala de aula sem formação específica e com pouca escolaridade.

realizaram um trabalho de suma importância no qual se discute sobre o ensino rural em São Paulo, intitulado “As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947)”, foi publicado em 2014. A pesquisa aborda o debate do ensino primário rural e traz o diálogo sobre a formação de professores primários rurais no Estado.

Atualmente, a professora Rosa Fátima coordena um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), o qual acompanho semanalmente, são diálogos com professores de todo o Brasil para discutir e debater os resultados de pesquisas sobre “A Formação de Professoras e Professores Rurais em âmbito nacional: Paraná, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pernambuco, Piauí, Sergipe, Pernambuco, Rondônia, Maranhão, Rio Grande do Sul (décadas de 1940 a 1970). O encontro é transmitido pelo canal do *Youtube*² aos sábados.

O trabalho da autora Agnes Iara Domingos Moraes também contribui para pensar as discussões acerca do ensino rural regionalizado, a pesquisa é intitulada – “Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)”. Defendido em 2014 com orientação da professora Rosa de Fátima Sousa, tem dentre os objetivos de pesquisa reconstruir aspectos de três tipos de escola – Granjas Escolares, Grupos Escolares Rurais e Escolas Típicas Rurais entre 1933 a 1968.

Para a realização da pesquisa a autora utilizou-se da pesquisa documental e bibliográfica em periódicos educacionais como revistas e relatórios. Os resultados da pesquisa, segundo a autora, apontam que as escolas estudadas eram demandas para a formação para o trabalho. Essa investigação está vinculada ao projeto “História da Escola Primária rural no estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do poder público e cultura escolar” que é coordenado pela Professora Doutora Rosa de Fátima Souza.

Importante contribuição também é encontrada nas pesquisas de Miguel Gonzales Arroyo que são fundamentais para o entendimento da passagem da educação rural para a educação no campo, pois o autor defende que a educação deve levar em consideração a identidade cultural das pessoas que vivem neste espaço. No texto “A Educação Básica e o Movimento Social do Campo” (ARROYO,1999), traz a sua história e a sua experiência como aluno de escola rural e a esperança de uma educação melhor para essa população.

O autor ainda defende que a educação rural “está onde sempre deve ser colocada, na luta pelos direitos. A educação básica, como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito

² Transmitido pelo canal Tv Nephel UPE Petrolina. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCrxbOKPl6CLYAXkrgospOVw>. Acesso em 8 set. 2020.

à cultura produzida socialmente” Arroyo (1999, p. 17). Esse texto desperta para o entendimento das políticas públicas voltadas para a educação do meio rural.

Em consonância com a discussão promovida por Arroyo acerca das políticas públicas, destaca-se os textos de Edson Barreiro que evidencia o abandono de políticas públicas para estas escolas, por exemplo, a dissertação defendida em 2007, intitulada “Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná – 1930-2005”. Trata-se de um importante estudo pois apresenta uma retrospectiva histórica sobre as políticas públicas a cada período histórico da educação rural no Brasil. O autor traz as discussões acerca da escola rural no Paraná, a qual passou por um processo de extinção. Nos dias de hoje, e para oferecer educação, as pessoas que vivem no campo contam com iniciativas de ONGs (Organizações não governamentais) e Movimentos Sociais, essa investigação evidencia o abandono que os camponeses sofrem pela falta de acesso à educação.

Essas discussões são importantes para teorizar o debate sobre o espaço rural regionalizado, ao qual o nosso objeto de pesquisa pertence. A educação rural foi esquecida por políticas públicas em todo o Brasil, as pesquisas revelam a precariedade das escolas, da formação e atuação dos professores em outros estados e as dificuldades encontradas pelos professores, principalmente, *leigos*.

Frente aos estudos e aos apontamentos levantados o que se indaga nessa pesquisa é: Como se constituíam as professoras *leigas* que atuaram nas escolas rurais entre 1970 a 1990 em Paranaíba-MS? Parte-se da abordagem pautada na teoria histórico-cultural, importante ressaltar que essa teoria tem base marxista, é sobre essa base que Vigotski³, seu principal representante, desenvolveu estudos na perspectiva de superar uma visão burguesa da Psicologia, na construção de conceitos que respondessem ao novo homem na época da Revolução Russa de 1917: O homem⁴ socialista.

Em vista da abordagem aqui exposta para a investigação realizada, cabe apontar a compreensão do sentido da palavra *constituição* em nossa investigação – constituir-se reporta-se às preocupações de Vigotski ao explicar como o ser humano é capaz de produzir cultura, e, nesse sentido é que se estabelece a relação – sujeito- sociedade. É nessa inexorável relação entre sujeito e sociedade que, segundo Zanella (2004, p.127), “Só há sujeito porque constituído em contextos sociais, os quais, por sua vez, resultam da ação concreta de homens que coletivamente

³Autor de origem russa, seu nome apresenta-se em diferentes grafias nas obras traduzidas. Para padronizar, em nossa pesquisa, utilizaremos Vigotski, porém, nas referências bibliográficas respeitaremos a grafia da obra consultada.

⁴ Homem nesse trabalho significa ser humano.

organizam o seu próprio viver”. A partir dessa constatação é que compreender a constituição dessas professoras no exercício da profissão remete a relação dessas professoras com a sociedade e sua organização.

Nessa perspectiva buscou-se como objetivo geral compreender o processo de constituição das professoras *leigas* em escolas rurais nas décadas de 1970 a 1990 no município de Paranaíba-MS. Como objetivos específicos buscou-se conhecer o histórico da educação rural no Brasil; descrever a educação rural no município de Paranaíba/MS nas décadas de 1970 a 1990; indicar mudanças de educação rural para educação do campo; analisar documentos que evidenciam a constituição das professoras nas escolas rurais no município de Paranaíba/MS nas décadas de 1970 a 1990; identificar nos depoimentos das professoras como se constituíam na profissão.

Constituir-se professoras significa que as suas atividades humanas são operacionalizadas ao longo de seu desenvolvimento histórico e cultural. A Atividade humana guia a constituição do sujeito, nessa abordagem, o homem sempre está em um movimento cultural, está sempre fazendo e refazendo. Assim, tem um papel ativo em sua própria constituição, pois ao se constituir nas relações sociais, interioriza as significações a partir de uma elaboração que é pessoal. Entende-se, portanto, que o ser humano se constitui no ambiente em que vive, com suas experiências e realização, sempre em um desenvolvimento histórico e cultural.

Desse modo, para responder à questão da pesquisa fundamenta-se como aporte teórico a teoria histórico-cultural que está alicerçada no materialismo histórico-dialético. Portanto, uma investigação que busca compreender que fatos não são lineares, sequenciais, ou somam-se, ou repetem-se, ao contrário, tudo se transforma, tem movimento, se move, está em contradição.

Assim pesquisar a partir dessa abordagem pressupõe compreender e destacar a significativa influência das ideias de Marx e Engels na produção do principal representante da Teoria Histórico-Cultural: Vigotski. Com fundamentos alicerçados na filosofia marxista, a teoria histórico-cultural traz explicações referente a constituição histórica e social do desenvolvimento psicológico humano no processo de apropriação da cultura mediante a interação entre sujeitos.

Para Vigotski o Materialismo Histórico-Dialético contribui para a compreensão de que a realidade determina nossas experiências e a partir desta premissa considera ser possível compreender o homem concreto, inserido em sua realidade histórica e objetiva. Em suas obras enfatiza a importância da análise histórica para a compreensão do homem, pois para esse entendimento é preciso atentar-se para as relações de produção no interior da sociedade.

Para esse autor ao tentar compreender o sujeito é preciso superar a ideia biologicista⁵ que todo ser humano é determinado biologicamente desde o nascimento, portanto passam por fases lineares para o seu desenvolvimento, seguindo para uma ideia de transformação, de possibilidades de revolução, na qual o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto, com possibilidade de transformação. Nesse sentido, o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico, não excluindo o processo biológico, mas compreendendo a sua superação para o processo social.

Zanella et al. (2007) em seu texto: “Questões de método em textos de Vigotski: contribuições à pesquisa em psicologia” nos apresenta algumas reflexões metodológicas que permearam o desenvolvimento das pesquisas de Vigotski e disseminam-se por toda a sua obra. As autoras selecionaram alguns textos dos três primeiros volumes de suas *Obras Escolhidas*, edição espanhola, nos quais foram identificadas as seguintes unidades temáticas de análise: a relação problema/método/técnicas de investigação; a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas; a história e a dialética como fundamentos metodológicos; princípios do método; busca dos sentidos como unidade de análise da psicologia histórico-cultural.

Unidades essas que contribuem para a compreensão do método. O termo método para Vigotski conjuga-se em acepções básicas que se mesclam: método de pesquisa (procedimentos técnicos), método epistemológico (perspectiva filosófica), essas perspectivas são indissociáveis sendo definidas por Vigotski como metodologia. Para Leontiev (1978), companheiro de estudos de Vigotski foi a questão do método que orientou a obra vigotskiana.

De acordo com os estudos de Zanella et al., em seus apontamentos sobre a relação problema, método e técnicas de investigação, considera-se que Vigotski investigou criticamente a crise na psicologia como derivada de “uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia” (ZANELLA, et al., 2007, p.27-28).

Sua indagação era: qual era o objeto da psicologia? Em suas análises considerou que a psicologia trabalhava com diferentes objetos e que tal fato conduzia a investigação por diferentes caminhos. Essas considerações o levaram a concluir que era necessário redefinir seu objeto, no qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade e, para tanto, seria necessário redefinir tal objeto, delineando com clareza o problema.

⁵Que tem relação com a Biologia, o que é biológico.

A busca pelo método toma uma das tarefas de maior importância da pesquisa. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação. [...] A divulgação total do método deve ser o objetivo de todo trabalho como um todo. [...] (VYGOSTKI, 1995, p. 47).

Para Vigotski (1995), o método de investigação precisa promover a análise do objeto de estudo, não apenas como produto e sim como um processo, inserindo assim sua historicidade. É preciso superar a forma apenas descritiva do objeto e explicá-lo em sua evolução histórica, é preciso ir à gênese para compreendê-lo em sua totalidade. “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico, essa é a exigência fundamental do método dialético” (VIGOTSKI 1995, p. 6).

O autor traz ainda que “O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VIGOTSKI, 1995, p. 47). Relação essa, que exige do pesquisador, atenção e rigor para que se atente aos fatos e a proposição de um problema já demonstra a inquietação com a realidade, pois de acordo com o autor:

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Sobre a relação singular/coletivo e suas implicações metodológicas ao propor uma mudança epistemológica/metodológica para a Psicologia Vigotski,

Traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (ZANELLA et al., 2007, p. 28).

Em a “História e a Dialética” como fundamentos metodológicos as autoras apresentam as ideias que se relacionam à dialética uma vez que,

Estudar os fenômenos em movimento é o mesmo que dizer que os estudamos historicamente, pois se compreende a historicidade dos processos como movimentos dialéticos, marcados por oposições, concordâncias, simetrias e assimetrias, enfim, tensões que se objetivam em sínteses inexoravelmente provisórias. (ZANELLA et al., 2007, p.28-29).

Compreende-se que estudar o homem historicamente significa reconhecer e conhecer a constituição do sujeito em sua totalidade, em processos que se constituem em movimentos

sociais que são apropriados pelos sujeitos em sua singularidade. É ainda possível compreender que

As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser. (ZANELLA et al., 2007, p. 28-29).

Frente à questão dos princípios do método, ao estudar as funções psicológicas superiores Vigotski demonstrou a necessidade de apresentar princípios que dão sustentação a essa análise, levando-se em consideração a história e a dialética como base.

Assim, revela que em uma investigação é necessário dar ênfase à análise do processo e não do produto, uma vez que o objeto de pesquisa não é pronto, mas é necessário indagar rigorosamente para a sua compreensão em movimento, em contradição.

Desse modo, faz-se necessário superar a ideia de simples descrição dos fatos/fenômenos, inserindo-os em uma realidade histórica, explicando-os em sua essência. Alerta-nos que é preciso ir à raiz do problema, à gênese para compreendê-lo em sua totalidade, rompendo com conceitos fossilizados e cristalizados em relação ao fenômeno em investigação.

A teoria histórico-cultural compreende o homem em análise em duas dimensões, na biológica em seus processos naturais e na cultural pelas relações sociais de trabalho, pela criação e pela utilização de instrumentos e o surgimento da linguagem. Neste sentido, o homem é entendido como um ser em constante transformação.

Utiliza-se dos instrumentos considerados um interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, em transformação da natureza. É o instrumento que permite, como objeto social, a mediação e relação entre o sujeito e o mundo.

É na relação do sujeito com o mundo que há possibilidade de fabricar instrumentos, meios para o trabalho e, nessa possibilidade torna-se o ser social, o que o diferencia dos demais seres, uma vez que as suas relações são mediadas pelo trabalho que realiza, como atividade essencialmente humana e de transformação da natureza.

De acordo com Leontiev (2004, p. 287) “[...] o instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente é mais material, os traços característicos da criação humana”. O autor afirma que o instrumento é um objeto social no qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas.

Entende-se que a relação homem/mundo é mediada por sistemas simbólicos, assim, não é direta, criados na cultura e apropriados pelo homem em sua constituição social. Compreende-

se nesse sentido que o cérebro não é um sistema de funções fixas e imutáveis, mas um sistema aberto, de grande plasticidade, que é moldado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual, sistema esse que permite ao homem transformar-se, do aspecto biológico ao aspecto social, processo que torna a cultura parte essencial da natureza humana.

Indaga-se então nesse estudo a compreensão de ser humano em sua totalidade, pelas relações sociais que estabelece e que estão em movimento, bem como na dialética que o conduz em seus conceitos singular, particular e universal.

Ao buscar o trabalho de natureza empírica nos pressupostos teóricos-metodológicos da teoria histórico-cultural alicerçada no materialismo histórico-dialético, entende-se com clareza os desafios de nossa investigação, buscando ir à essência e não apenas revelando as aparências do fenômeno em investigação.

Cabe ressaltar que

Embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no materialismo histórico dialético como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 13).

A partir das ideias aqui desencadeadas, os dados produzidos para essa pesquisa originam-se de entrevistas e análise documental. Os dados foram organizados em unidades de análise para melhor organização e aprofundamento.

Foram analisadas as fichas funcionais de cadastro das professoras contratadas pela Prefeitura Municipal de Paranaíba e os diários de classe que apresentam as atividades realizadas com os alunos e os conteúdos ministrados. A entrevista semiestruturada foi realizada com as professoras *leigas* que ensinavam entre 1970 a 1990. Para atuar na escola rural essas profissionais completavam o 1º e/ou 2º grau.

Para apresentá-las e para a discussão de seus depoimentos foram denominadas pela função “professora” acompanhados de uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E), referente à sequência das entrevistas.

Apresenta-se no quadro 1 as características das professoras entrevistadas para essa investigação.

Quadro 1: Características das professoras leigas entrevistadas.

Professoras	Idade que lecionou	Região da escola que atuou	Período que lecionou	Formação quando lecionou	Profissão atual
Professora A	17 anos	Próximo ao distrito Raimundo	1990	Cursou até a 8 ^a série	Auxiliar de produção em uma fábrica
Professora B	17 anos	Região do João Coruja	1990	Cursou até a 8 ^a série	Faxineira em uma escola
Professora C	18 anos	Fazenda Sant'Ana	1975	Cursou até a 4 ^a série	Aposentada como Costureira
Professora D	16 anos	Região Figueira	1970	Cursou até a 4 ^a série	Professora de apoio
Professora E	19 anos	Fazenda Cachoeirinha	1971	Cursou até a 4 ^a série	Aposentada como secretária

Fonte: Da Autora (2020).

Foram entrevistadas cinco professoras. Eleveu-se como critério para a seleção das entrevistadas que tivessem ministrado aulas em escolas rurais do município de Paranaíba- MS entre 1970 a 1990 e que fossem *leigas*, sem formação para a função exercida. Este período de tempo foi estabelecido devido a uma pesquisa nas fichas funcionais (material que já fazia parte do acervo da pesquisadora) dos professores que trabalharam nestas escolas. Verificou-se que em maioria eram mulheres, portanto selecionou-se apenas as fichas de mulheres.

As participantes da pesquisa residem na cidade de Paranaíba e, hoje, exercem outras funções e outras já estão aposentadas. Para a realização das entrevistas os procedimentos seguiram os critérios de rigor científico e, para tanto, foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para obterem todas as informações referentes à pesquisa e a sua participação.

Diante da necessidade do uso de entrevistas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, exigência por se tratar de projeto de pesquisa relacionado a seres humanos (direta ou indiretamente) em respeito aos termos da Resolução n. 466/12 que prevê nestes casos a necessidade de apreciação de um CEP (Comitê de Ética). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética sob o n. 26612419.3.0000.0021.

Para este estudo, a análise de fichas funcionais que constam os dados das professoras e os diários de classe são fontes de dados que revelam o cadastro dessas profissionais com características pessoais importantes para a compreensão de como eram contratadas, o grau de escolaridade, os salários que recebiam e o local onde situavam as escolas. Os diários de classe oferecem dados de organização do ensino em relação às aulas e as metodologias selecionadas.

Abaixo, no quadro 2, estão organizadas as informações contidas nas fichas funcionais das professoras.

Quadro 2: Informações das fichas funcionais.

Dados pessoais	Dados da escola	Escolaridade	Vida funcional
Nº do título de eleitor Data de nascimento Nº do Pis/Pasep Cidade em que mora e nasceu Nome completo Filiação Estado civil	Cargo em que trabalhava Nome da escola Endereço Ponto de referência Distância da sede Data de contratação	1º ou 2º grau, ou Superior.	Local das atividades data e observações

Fonte: Da Autora, 2020.

Na figura 1 tem-se a ilustração da ficha funcional de uma professora.

Figura 1: Modelo de Ficha Funcional.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAÍBA
DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

RG nº 10.213.902 Data 15-06-76
Título nº 30.274 Sec. 65ª Zona 13ª Data 24-05-82
Paranaíba Estado MS.
Cie 930 041418 -68 Pis/Pasep RM Data
Certificado Reserv. nº
QUALIFICAÇÃO

1 - Nome: IVONE GONÇALVES GALDIANO Sexo: Feminino
2 - Cargo: Professora de 1º Grau Nível I a IV
3 - Escola: Esc. Municipal de 1º Grau "MIMOSO"
4 - Endereço: Fazenda Mimoso
5 - Ponto de Referência (região): Fazenda Mimoso
6 - Distância da Sede: 270 km - Prop. Agropecuária Mimoso Ltda

Naturalidade		Filiação		Data de Nascimento		
País: <u>Brasil</u>	Estado: <u>SP</u>	Pai: <u>Alecio Gonçalves Costa</u>	Mãe: <u>Ercília Jacob de Souza</u>	Dia: <u>03</u>	Mês: <u>01</u>	Ano: <u>1.958</u>
Cidade: <u>Ituverava</u>	Município: <u>Ituverava</u>					

Estado Civil	Ref.	Nível	1º Grau			2º Grau			Superior			Data da Contratação			Início de Atividades		
			8ª	Basico	Colegial	Mat.	Dia	Mês	Ano	Dia	Mês	Ano					
<u>Casada</u>		<u>I</u>	<u>8ª</u>	<u>Basico</u>	<u>Colegial</u>	<u>Mat.</u>							<u>13</u>	<u>07</u>	<u>82</u>		

Vida Funcional	Local de Atividades	A Partir	Observação
<u>Ivone Gonçalves Galdiano</u>	<u>EMPGº Mimosoº</u>	<u>01-02-84</u>	<u>Lic. 60 dias</u>

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS.

Com base nas informações que se encontram nas fichas funcionais é possível identificar a escola, a região e o período em que as professoras atuavam, como também a organização de contratação instituída pela Prefeitura Municipal de Paranaíba, na época em questão.

Também foram alvos de análise, os diários de classe das professoras que representam o que trabalhavam em relação aos conteúdos e as atividades realizadas junto aos alunos, conforme apresentado na figura 2.

Figura 2: Diário de Classe –dezembro de 1988

Fonte: Arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS.

As informações contidas no diário de classe são referentes aos conteúdos variados, pois, as salas eram multisseriadas⁶, as atividades variavam entre início de alfabetização e atividades mais avançadas, devido à idade das crianças e a série/ano em que se encontravam.

Tais documentos apresentam marcas ocasionadas pelo tempo, visto que, a pesquisa tem um recorte temporal de 1970 a 1990, ou seja, são documentos que retratam, de alguma forma, a história da educação rural em Paranaíba. Voltar à ótica analítica para estes contratos e diários é importante, pois, conforme a teoria histórico-cultural, precisa-se desvelar o objeto de pesquisa

⁶Salas de aula multisseriadas/multianuais com mais de uma série/ano em funcionamento e apenas uma professora.

em sua totalidade, conhecer e reconhecer essas professoras sem formação neste período, é também reconhecer a história da educação rural, documentada, em determinado período e localização.

Nessa esteira, no intuito de conhecer o que já foi produzido sobre o tema, ou parte dele, realizou-se uma busca na plataforma da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de escolha da plataforma se dá, especificamente, pelo fato de que está em constante atualização de produções selecionadas para esta investigação, dissertações e teses, o que permite vislumbrar a possibilidade de acesso à um maior número de pesquisas publicadas. A busca é importante para conhecer o que já foi produzido sobre a temática e quais são as lacunas ou excesso de trabalhos em relação à área de educação, em especial, da Educação Rural e a articulação com as professoras *leigas*.

Ao fazer o levantamento de teses e dissertações na plataforma CAPES orientou-se por descritores, selecionados com o intuito de facilitar a busca, uma vez que, de acordo com Romanowski (2002), a função dos descritores é otimizar o processo de levantamento de dados, buscando a localização das produções que se aproximem da pesquisa que está sendo proposta. Assim, foram estabelecidos como palavras/descriptores os unitermos “escola rural”, uma vez que o cenário em que o objeto de estudo se encontrava, “professor leigo”, por se tratar do objeto a ser pesquisado em um determinado período, e “escola do campo”, por considerar a passagem do termo escola rural para escola do/no campo.

No mapeamento, utilizando-se os descritores mencionados, encontrou-se o resultado de 673 pesquisas, 573 são dissertações e 100 são teses. Aplicando os filtros dos unitermos para o campo da Educação obteve-se um resultado inicial de 165 pesquisas, sendo selecionadas 03 dissertações e 02 teses que discutem o objeto de estudo - o professor leigo das escolas rurais, e 09 dissertações que discorrem sobre a escola rural. Ressalta-se que inicialmente não foram realizados recortes de período por considerar a necessidade de verificar um maior quantitativo de trabalhos. Com essa dinâmica observou-se que no período de 2013 a 2018 encontrou-se mais trabalhos voltados ao tema. O quadro 3 apresenta os trabalhos que versam sobre o professor leigo.

Quadro 3: Teses e Dissertações - Professor Leigo.

Autor/orientador	Título	Tipo	Instituição	Cidade	Área	Ano
Danielle Angélica de Assis Orientadora: Prof. Dr. Sandra Cristina F. de Lima	Inventoras de Trilhas: História e Memórias das Professoras das Escolas Rurais do Município de Uberlândia-MG (1950 a 1980).	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia-MG	Educação	2018
Marineide de Oliveira da Silva Orientador: Prof. Dr. Romualdo Dias	Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965).	Tese	Universidade Estadual Paulista	Rio Claro – SP	Educação	2018
Hermano Moura Campos Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari Andrade	Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de lavras da Mangabeira (1972-1992).	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Fortaleza-CE	Educação	2018
Lucia Gracia Ferreira Orientadora: Prof. Dr. Rosa Maria Moraes A. de Oliveira	Professores da zona rural em início de carreira.	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	São Carlos-SP	Educação	2014
Marli Clementino Gonçalves Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes	“Eu era Professora, era Catequista, era Enfermeira, eu era tudo!”: A profissão docente no meio rural Piauiense (1971-1989)	Tese	Universidade Federal do Piauí	Teresina	Educação	2015

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2019)

Após o mapeamento realizado aprofundamos a leitura nos trabalhos selecionados e percebe-se que todos tem uma crítica sobre a escolarização rural, pois foi um espaço marcado por falta de infraestrutura, de materiais básicos, precarização do espaço escolar e dificuldades de acesso ao local das escolas. Além de evidenciarem o espaço essas pesquisas direcionam seus olhares para o professor que atuava nessas escolas, mesmo sem formação. Foram professores leigos que criaram sua trajetória se constituindo na profissão, com dificuldades desde os baixos salários, ao excesso de trabalho por exercerem, além da função do ensino, outras funções como limpeza da escola e organização do espaço.

Na pesquisa de Danielle Angélica de Assis (2018), intitulada “Inventoras de Trilhas: História e Memórias das Professoras das Escolas Rurais do Município de Uberlândia-MG (1950

a 1980)”, a autora busca compreender as práticas educacionais depois da lei 5692/71, a pesquisa possui um recorte temporal de 1950-1980, pois foi considerado dois momentos importantes para o objeto na visão da autora: 1950 a 1960 o ensino rural era predominantemente composto por professoras leigas, o segundo após a lei 5692/71 que exigiu a formação mínima de 2º grau para os professores que atuavam no ensino primário. O recorte finaliza em 1980 quando tem-se início o processo de urbanização das escolas rurais do Município de Uberlândia/MG. Para a realização da pesquisa foram utilizadas fontes impressas (cadernos de atividade, provas, cadernos de planejamentos, bilhetes, registros de frequência, registro de matrículas) e orais (entrevistas com seis professoras).

A autora faz uma crítica sobre a escolarização do meio rural no período de 1950-1980, pois era um espaço precário com: “[...] carência de materiais escolares e pedagógicos, falta de energia, água encanada, mobiliário, ventilação, bem como a dificuldade no trajeto escola para casa, casa para escola, por estarem inseridas em muitos casos, em lugares de difícil acesso ou de longas distâncias” (ASSIS, 2018, p. 17).

Para a análise a autora elegeu as categorias: Formação docente, Práticas pedagógicas, Condições de trabalho e Representações. Constatou os conflitos envolvendo o ensino rural e o poder público e melhorias oriundas da lei 5692/71 referentes à infraestrutura dos prédios e oferta de cursos para a formação dos professores. Assis (2018), chegou à conclusão de que as professoras leigas construíram seus conhecimentos por meio de suas práticas, criaram um modo próprio de ensinar que resultou na alfabetização da população rural, ao se constituírem professoras elas se tornaram “inventoras de trilha”.

A pesquisa de Marineide de Oliveira da Silva (2018), é uma tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) no ano de 2018, na cidade de Rio Claro/SP, intitulada – “Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945-1965)”. O objeto de estudo é a escola rural no Mato Grosso, traz a discussão dos professores leigos que atuaram nessas escolas, tem-se um recorte temporal de 1945-1965, como fontes utilizou-se as orais e documentais. A autora analisa os dados à luz da análise de discurso.

Silva (2018) traz uma discussão sobre os professores leigos, que foram sujeitos fundamentais para a escolarização no Mato Grosso, mas suas vozes muitas vezes foram silenciadas para não denunciar as fragilidades do ensino. Utilizou-se a cartografia para compreender o objeto de estudo com maior propriedade na visão da autora, que já havia tido contato com o objeto de estudo em sua pesquisa de Mestrado finalizado em 2012 e deu continuidade trazendo um novo olhar. A pesquisa evidencia a falta de políticas públicas no espaço rural e a precariedade vivida pelos professores que trabalharam nessas escolas.

A pesquisa de Hermano Moura Campos (2018), intitulada - “Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de lavras da Mangabeira (1972-1992).” Investiga a trajetória profissional das professoras leigas que trabalharam nas escolas rurais de Lavras da Mangabeira no Cariri cearense. Este trabalho se aproxima da proposta desta pesquisa ao qual mostra como era o trabalho destas mulheres. O trabalho traz uma discussão sobre o baixo salário que essas professoras recebiam. O objetivo da pesquisa foi conhecer o processo de formação docente destas profissionais. Para tanto utilizou-se a entrevista semiestruturada com quatro professoras, fontes escritas e documentos como fichas funcionais e folhas de pagamento.

A pesquisa de Lucia Gracia Ferreira (2014), intitulada – “Professores da zona rural em início de carreira: Narrativas de si e desenvolvimento profissional”, é baseada nas discussões sobre professores rurais no início de carreira, na qual utilizou-se o método de histórias de vida, para investigar a trajetória de dois professores iniciantes da zona rural nos municípios de Macarani e Maiquinique na Bahia. Para a coleta de informações a autora utilizou questionários, cartas, diários e entrevista.

Ferreira (2014) cita que os professores enfrentavam dificuldades pela falta de formação e pelas condições precárias das escolas rurais em que atuavam. Com os procedimentos de coletas de dados a autora aponta que os professores falaram de sua experiência nessas escolas relatando componentes essenciais para a sua constituição docente como: Práticas pedagógicas, relação com os alunos, situação das escolas e os saberes. Assim por meio das narrativas falaram de sua prática.

A pesquisa de Marli Clementino Gonçalves (2015) intitulada – ““Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: A profissão do docente no meio rural Piauiense (1971-1989)”, se aproxima com nosso objeto de estudo, pois, ao professor leigo nas escolas rurais do Piauí, reflete a sobrecarga das várias funções que o professor leigo exercia na escola rural. No recorte temporal é considerado a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que passou a determinar a formação inicial básica para a docência em 11 de agosto de 1971, e o recorte final, considerou a extinção do Departamento de Educação Rural (DERU) em 1989 na SEDUC, neste período também a educação rural saiu das prioridades da agenda pública.

A autora utilizou a pesquisa documental em documentos oficiais, jornais e outros e, ainda, produção de história oral. Foram selecionados cinco municípios e entrevistados quatro professores em cada um dos municípios tendo como critério para essa seleção o período de recorte da pesquisa. Como resultado a autora constatou que no período de 1971 a 1989 vários

fatores constituíram a profissão docente, os professores criaram suas próprias ações educativas para o desenvolvimento do ensino no meio rural.

Todas essas pesquisas se aproximam com a discussão abordada neste trabalho, pois trazem uma reflexão crítica sobre o espaço rural que foi, e ainda é, precário, mostrando a trajetória dos professores e professoras que mesmo sem formação adequada conseguiram contribuir com o processo de escolarização das crianças da zona rural.

As pesquisas apontam, ainda, que, para esses professores era delegado não somente a sala de aula, com responsabilidade de ensinar, mas também os papéis de direção, secretárias, merendeiras, entre outras funções, sendo responsáveis integralmente pela escola, isso diante de uma remuneração irrisória que recebiam e, em algumas regiões, eram pagos pela comunidade com troca de salário por galinhas, porcos e ovos.

Nesse sentido Brandão (1986) aponta sobre os professores leigos,

Professores leigos plenos, às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem (muitas vezes porque não podem sair dela), seriam os mais dotados das qualidades "naturais" de um bom professor rural: encontram-se plenamente inseridos na vida cultural de suas escolas; são, não raro, sabiamente sensíveis às relações entre a cultura local e a cultura escolar e, com variantes, as pessoas mais capazes de internalizar o desejo de seguirem, "na roça", uma carreira de magistério. (BRANDÃO, 1986, p. 15).

O autor discorre que os professores leigos eram muitas vezes originários da comunidade onde residiam e trabalhavam, ensinando os filhos dos trabalhadores a ler, escrever e fazer conta. Então, pode-se perceber que o professor leigo, naquele momento histórico, em escolas rurais, contribuía para que as crianças de cada região pudessem participar da educação formal e também repassavam os fundamentos de uma sociedade e seus valores.

Assim, não era apenas no Mato Grosso do Sul que a escola rural sofreu com a precariedade e sim em todas as regiões do Brasil, o professor leigo foi a única opção. Além de todas as dificuldades enfrentadas como baixo salário e falta de formação, observa-se que atuavam em salas multisseriadas, tinham dificuldade nos conteúdos, entre outras adversidades. Mesmo com todos esses obstáculos esses profissionais ensinavam o básico e possibilitavam a escolarização para um expressivo número de crianças e jovens brasileiros.

As pesquisas sobre as escolas rurais discutem como era organizada a atividade educacional, abordam, ainda, discussões sobre memória, a construção da identidade das escolas rurais em diferentes períodos da história em várias regiões do Brasil. Fontes históricas como fotografias e documentos são utilizadas para resgatar tais memórias. Apresentando o tempo e o

espaço, a avaliação, os métodos de ensino e a contribuição das escolas primárias rurais para alguns municípios.

Em todas as pesquisas encontrou-se a discussão da precariedade das escolas, das dificuldades de locais isolados do meio urbano e da estrutura ruim. Apontam as mudanças da nomenclatura para Escola do Campo e as lutas dos movimentos sociais para superar o modelo de educação que coloca o rural em posição de atraso, com uma educação hegemônica e com reflexos colonizadores. No quadro 4 apresenta-se os trabalhos encontrados com aprofundamento na temática escola rural:

Quadro 4: Dissertações e Teses - Escolas rurais.

Autor/ Orientador	Título	Tipo	Instituição	Cidade	Área	Ano
Elena Pericin Gomes Cornicelli Orientador (a): Prof. Dra. Ednéia Regina Rossi	História da educação rural de Astorga: práticas educativas e organização institucional da escola rural águas Astorga (1957-1980).	Dissertação	Universidade Estadual De Maringá	Maringá	Educação	2015
Rosângela De Lima Orientador (a): Prof. Dra. Anaete Regina Schelbauer	História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)	Dissertação	Universidade Estadual De Maringá	Maringá	Educação	2015
Marcos Vinicius Benedete Netto Orientador (a): Prof. Dra. Nilda Stecanela	Da Escola Rural multisseriada à escola nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012).	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul	Educação	2014
Gleison Olivo Orientador (a): Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese	Sentidos e Saberes da Escola Rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves / RS - (1928 - 1958)	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul	Educação	2017
Elis Soares Narciso Orientador (a): Prof. Dra. Rubia-Mar Nunes	A Terra Nova: ocupação produtiva do território e Escola Rural em Goiás (1961-1985).	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	Goiânia	Educação	2018

Márcia Cristina Tannús Orientador (a):Prof. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima	Memórias, História e Representações das Escolas Rurais do Município de Uberlândia - MG na Era Vargas (1930-1945).	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	Educação	2017
Silvana Maria da Silva Orientadora: Prof. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá	Memórias da Escola Rural: Representações da Cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de Ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	Cuiabá	Educação	2018
Suany Rodrigues da Cunha Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva	Práticas Pedagógicas construídas na Escola Rural Multisseriada: O movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Belém	Educação	2017
Valéria dos Santos Cordeiro Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Borges da Silva	Representações Sociais sobre o Campo/Rural na transição Escola Rural e Urbana em Bocaiúva do Sul/PR	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	Curitiba	Educação	2016

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES (2019)

A pesquisa de Elena Pericin Gomes Cornicelli (2015), tem como objetivo investigar a história da educação rural de Astorga no estado do Paraná no período de 1957 a 1980, período ao qual ocorreu mudanças nas práticas educativas. Foi realizada pesquisa documental e entrevista semiestruturada com profissionais da educação, a fim de perceber a mudança de mentalidade destes profissionais com a troca da legislação que exigia uma formação, o espaço rural não aderiu, o professor continuou atuando nas mesmas escolas e realizando múltiplas funções.

Essas pesquisas contribuem para a compreensão das discussões regionalizadas, pois cada trabalho mostra a realidade vivenciada no espaço rural. Um espaço que sofreu com a falta de estrutura e de recursos básicos para seu funcionamento.

Este trabalho, Cornicelli (2015), é importante pois é uma investigação da história da educação no Paraná, um trabalho que mostra uma região do país, pois trabalha com análises de documentos que são essenciais para entender a história e seus registros.

A Dissertação de Rosangela de Lima- intitulada- História do ensino primário em Cianorte-PR (1950-1990), defendida em Maringá no ano de 2015, também discute a educação rural sobre uma perspectiva regional, tem-se o recorte temporal pois em 1950 ocorre a fundação do Patrimônio de Cianorte e sua elevação para município, e, nos anos de 1990 ocorreu a nucleação e a extinção de escolas primárias rurais conforme a autora aponta, de modo que, os alunos dessas escolas foram transferidos para a zona urbana.

A pesquisa é bibliográfica e documental, pois foram analisadas fontes históricas como documentos oficiais da época, legislação educacional, mensagens, relatórios e outros. O objetivo foi investigar a contribuição dessas escolas primárias rurais para a escolarização do município. Como resultado a autora aponta que, o ensino primário rural teve um importante papel frente a escolarização. Os documentos analisados possibilitaram o entendimento de que a cessação das atividades escolares foi compulsória, houve o processo de nucleação. Em relação a essa nucleação compulsória e a sua extinção teve como consequência a reorganização da administração municipal, pois precisava-se atender as demandas impostas pelo aumento no número de matrículas de 1ª a 4ª série.

A pesquisa apresenta uma discussão sobre como foi criado o município de Cianorte, localiza as escolas rurais e a organização de ensino, a organização, o funcionamento dessas escolas e faz uma crítica sobre a extinção destas. Esse trabalho é apresenta rica contribuição para pensarmos o espaço e ensino rural, a autora discute os programas de ensino e os conteúdos escolares.

Outro texto relevante deste levantamento é a pesquisa de Marcos Vinicius Benedete Netto, intitulado – “Da Escola Rural Multisseriada à Escola Nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)”. Trate-se de uma dissertação defendida em 2014 em Caxias do Sul. Benedete Netto (2014), investiga a transição das classes multisseriadas para as escolas núcleo, em um processo de nucleação escolar. A pesquisa buscou conhecer o uso e o consumo que eram feitos do espaço escolar por alunos e também por professores. Para realizar a discussão o autor se ancorou nas teorias de Michel de Certeau sobre “Usos e consumos e Estratégias e táticas de apropriação”. Um dos objetivos foi analisar a transição e seus impactos no processo de identidade e pertencimento.

O método utilizado pelo autor foi a história oral e análise documental, foram realizadas entrevistas com professores, ex-alunos e funcionários que tiveram participação na nucleação. Em relação aos documentos, foram analisados leis e registros produzidos através da observação no campo de investigação. O trabalho mostra que, com o processo de nucleação algumas

comunidades lutaram para que as escolas continuassem como estavam enquanto outras comunidades que perderam as escolas pereceram diante de tal processo.

Outra pesquisa vinculada a mesma instituição, Universidade de Caxias do Sul, a Dissertação de Gleison Olivo, intitulado – “Sentidos e Saberes da Escola Rural no Vale dos Vinhedos- Beto Gonçalves/RS- (1928-1958)”, propõe analisar e compreender o processo de constituição dos saberes e dos sentidos das escolas rurais, que tem sua origem na imigração italiana no Rio Grande do Sul e é marcada por processos identitários e étnicos italianos. O autor utilizou-se da análise documental e História Oral fundamentando-se nos teóricos Burke (2008), Chartier (2002) e Certeau (1994). É um trabalho histórico que contribui com a História da Educação do Rio Grande do Sul.

A história da educação de Goiás conta com a pesquisa de Elis Soares Narciso, intitulada – “A terra Nova: ocupação produtiva do território e escola rural em Goiás (1961-1985)”, defendida na Universidade Federal de Goiás na cidade de Goiânia em 2018.

A autora discute sobre a vinculação das escolas rurais com a expansão produtiva como dispositivos de governamentalidade no período da Ditadura Militar, as fontes estudadas são mensagens dos Governadores goianos no período de 1961-1985. Sobre o enfoque foucaultiano analisou as relações entre escolas rurais e expansão produtiva, através dos conceitos de biopolítica e análise de discurso.

Dentre as pesquisas encontradas destaca-se também a de Marcia Cristina Tannús, intitulada – “Memórias, História e Representações das Escolas Rurais do Município de Uberlândia – MG na Era Vargas (1930-1945)”. Trata-se de uma Dissertação defendida em 2017, na Universidade Federal de Uberlândia.

O objetivo da pesquisa, Tannús (2017), é compreender como a educação do município apropriou-se, por meio de uso de imagens e símbolos, de um projeto nacional que pretendia utilizar a instrução para a formação de “novos cidadãos”. Utilizou como procedimentos metodológicos análise de fontes depositadas no arquivo público municipal (fotografias, artigos de jornais, livros ponto, leis, relatórios de contabilidade, atas de reuniões escolares, correspondências diversas e discursos oficiais). Aponta como resultado que, o cotidiano escolar era precário para a execução do trabalho docente, e ainda, sobre o uso de símbolos e imagens, foram essenciais para a construção patriótica e harmônica associadas à escola. É um trabalho de suma importância para a história da educação rural no estado de Minas Gerais.

Silvana Maria da Silva, defendeu sua dissertação no ano de 2018 intitulada- “Memórias da Escola Rural: Representações da cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)”, pesquisa realizada na Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT), na cidade de Cuiabá. A pesquisa tem como objeto a educação rural, tem por objetivo analisar o cenário educacional em Mato Grosso e compreender as representações da Escola Rural Mista de Bom Sucesso.

Utilizou a história oral, especificamente, o depoimento de três ex-alunos da escola citada e de uma ex-professora, bem como fontes documentais (leis, decretos, mensagens governamentais, ofícios, atestados, livros de movimento escolar e mapas de movimento mensal). A autora constatou que as representações da cultura escolar na memória dos ex-alunos foram marcadas por uma rotina rigorosa e a memorização era a única estratégia de aprendizagem. A pesquisa evidencia a educação rural em Mato Grosso, de modo que, contribui em nossa discussão, pois em nossa pesquisa abordar-se-á, sob determinada ótica, a história da educação em Mato Grosso.

O trabalho de Suany Rodrigues da Cunha, intitulado “Práticas Pedagógicas Construídas na Escola Rural Multisseriadas: O movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense”, apresentada na Universidade Federal do Pará, na cidade de Belém no ano de 2017, tem por objetivo investigar as práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriadas. Busca identificar aspectos que apontam a transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense. Neste trabalho a escola rural é o espaço onde se pensa a prática pedagógica e contribui para reflexão acerca das salas multisseriadas neste espaço. Questão que também perpassa nossa pesquisa. Para além de discutir as salas multisseriadas a pesquisa evidencia a precariedade dessas escolas e o desafio em construir escolas públicas do campo. Cunha (2017) apresenta, de certa forma, uma denúncia da negação dos direitos dos cidadãos que precisam estudar nas escolas rurais na Amazônia.

A autora Valéria dos Santos Cordeiro, defendeu no ano de 2016, na Universidade Tuiuti do Paraná, sua dissertação intitulada “Representações Sociais sobre o Campo/Rural na transição Escola Rural e Urbana em Bocaiúva do Sul/PR”, na qual discute a transição dos alunos do 5º ano de escolas rurais municipais para o 6º ano de escolas urbanas estaduais. Discorre sobre a mudança de rotina desses alunos, abordando a educação rural e também a educação no campo, bem como a falta de preparação dos professores para ministrarem aula na escola rural. A autora utilizou como procedimentos metodológicos entrevistas com alunos e professores que atuam ou já atuaram na educação do município. Tal pesquisa é de grande relevância para a história da educação rural, pois promove a reflexão acerca da crítica sobre a escola rural e também a escola urbana que precisam de melhorias e reestruturação de seus Projetos Políticos-Pedagógicos.

Essas pesquisas evidenciam a precariedade da escola rural em vários estados brasileiros, revelam que foi um espaço esquecido pelas políticas públicas, além deste meio rural, as

pesquisas não deixam de fora a discussão dos profissionais docentes que não eram preparados para ministrarem aula, mas que foram a esperança de muitas crianças e jovens de participarem do processo de escolarização.

Explorar tais pesquisas possibilitou conhecer parte das discussões que abordam a escola rural e o seu espaço escolar em todo o Brasil. Com o levantamento foi possível reconhecer que as antigas escolas rurais eram localizadas em fazendas e distritos e organizadas com salas multisseriadas, havia dificuldade de deslocamento das professoras devido à distância entre a localidades das escolas e das residências, de modo que, em alguns casos permaneciam distante de suas famílias por dias, semanas e até meses.

As pesquisas mapeadas nos impulsionaram para compreensão do objeto desta investigação e a possibilidade de desenvolver a pesquisa evidenciando a constituição das professoras, que eram *leigas*, selecionadas para essa investigação.

Posto isso, esta pesquisa foi organizada em três seções para compreender o objeto de estudo, pois para entender a constituição das professoras *leigas* em Paranaíba, precisamos conhecer como era a educação no estado e como ocorre o processo de constituição da atividade docente do professor.

Na seção I, “Espaço e tempo de pesquisa”, aborda-se a divisão do estado do Mato Grosso do Sul ocorrido em 1977, a localização e histórico da cidade de Paranaíba e apresenta-se um panorama geral sobre a educação no município.

Na seção II, “Os professores leigos das Escolas Rurais”, evidencia-se a identificação dos professores leigos nas escolas rurais e a superação do conceito de educação rural para educação do campo.

Já na seção III “Constituir-se professoras em escolas rurais” apresenta-se as análises realizadas a partir dos dados produzidos nas entrevistas com professoras *leigas* que ministraram aula em escolas rurais em Paranaíba-MS entre 1970 a 1990, assim como os dados advindos da análise documental.

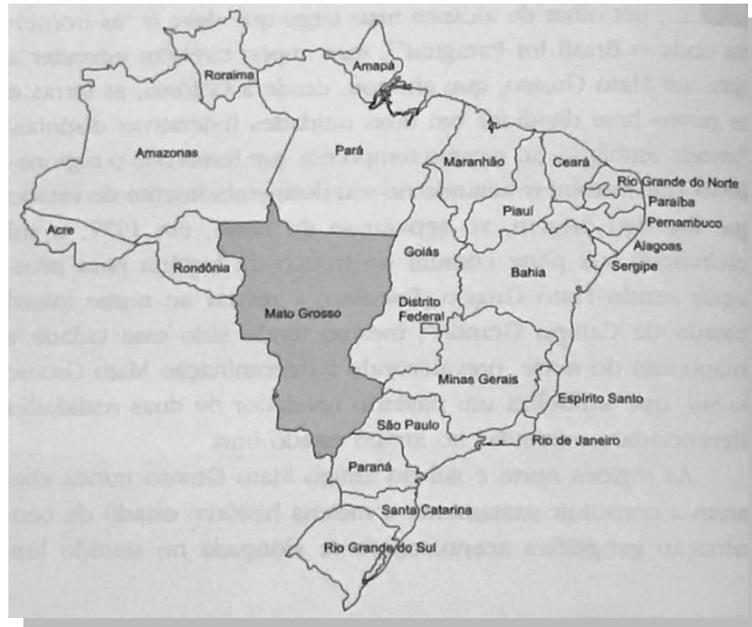
Nas considerações finais procura-se evidenciar as atividades que as professoras leigas realizavam nas escolas rurais, bem como apontar questões fundamentais para refletir sobre o processo de constituição destas profissionais.

1- O ESPAÇO E O TEMPO DE PESQUISA

No intuito de ciência sobre o objeto em análise e a história que o permeia, se faz necessário discutir o contexto Geopolítico, lugar de pertencimento das professoras *leigas*, em recorte temporal de 1970 a 1990. Vale ressaltar que no período investigado houve a divisão do Estado de Mato Grosso, de modo que em 11 de outubro de 1977 houve a emancipação política do Estado de Mato Grosso do Sul, o qual abrange a cidade de Paranaíba.

Antes desta divisão, que resultou na federalização do Estado de Mato Grosso do Sul, a extensão territorial ocupava uma vasta região do Brasil, conforme pode ser observado na figura 3.

Figura 3: Mapa do Brasil antes da divisão do Estado de Mato Grosso/Mato Grosso do Sul.



Fonte: Bittar (2009).

As ideias da divisão do Estado iniciaram no século XIX e ganharam melhor organização com a liga Sul Mato-Grossense⁷, as reivindicações concretizaram-se em razão do governo do General Ernesto Geisel (1974-1979), antes da correlação das forças políticas do Norte e do Sul, o que promoveu uma conciliação pela integridade física do Estado.

Mato Grosso do Sul surgiu pela história de um povo armado. Os coronéis Jango Mascarenhas e João Caetano Teixeira Muzzi (chefes políticos da região Sul de Mato Grosso), e o advogado Barros Cassal, foram as pessoas que movimentaram as primeiras manifestações

⁷Instituição criada em 1930, na cidade de Campo Grande, com a pretensão de mudar a capital de Cuiabá para Campo Grande, ou então a criação de um novo Estado.

para a separação do Estado. Mascarenhas e Teixeira Muzzi foram perseguidos e asilados no país vizinho, Paraguai. Barros Cassal foi assassinado na cidade de Nioaque/MS. Com esses acontecimentos, os chefes armados ficaram com a bandeira separatista, naquela época o poder político era disputado pelas forças armadas, assim como aponta Corrêa (2006).

A história de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, nas primeiras décadas do período republicano (1889-1943), foi na realidade a história de um povo armado. Sua principal característica constituiu-se no uso extremo da violência que acabou por se confundir com o próprio modo de vida do mato-grossense. Essa violência, que atingiu profundas dimensões na política regional após a queda do regime monárquico, não significou o surgimento de uma situação historicamente inédita, mas seguramente resultou do próprio processo de ocupação e desenvolvimento da região desde o período colonial. A sociedade mato-grossense desde os primeiros primórdios. De maneira praticamente generalizada, por relações de violência. (CORRÊA, 2006, p. 29).

A violência foi um componente para o povo armado que realizou as primeiras manifestações para separar o estado, questão que refletiu na esfera política mato-grossense conforme é possível observar neste trecho,

A violência como um componente inerente às bases dessa sociedade, refletiu-se também de maneira clara e intensa na esfera da política mato-grossense como uma herança da estrutura de dominação colonial que se estendeu até meados do século XIX. Os fundadores do sistema colonial na região de Mato Grosso fizeram-se presentes através de rígidos mecanismos de controle da exploração aurífera e da implantação de guarnições de fronteira, cujos objetivos exclusivos eram a proteção dos centros mineradores, o anteparo à penetração castelhana e a defesa contra correrias indígenas. (CORRÊA, 2006, p. 30).

Após a independência do Sul do estado, a violência em Mato Grosso assumiu níveis partidários e com a revolução cuiabana⁸ tornou-se mais evidente o grau de violência, conforme aponta Corrêa (2006):

Após a independência, a violência já institucionalizada em Mato Grosso assumiu formas mais explícitas e declaradas em níveis - partidários. Dessa maneira, a província foi palco de contínuas agitações, com a rebelião Cuiabana (1834) o que tornou evidente o alto grau de violência ali existente. " à derrocada do movimento nativista não representou, todavia, o fim da violência política na região mato-grossense. E, uma maneira que as relações de violência continuaram a existir no cotidiano, permaneceram também as condições favoráveis a novas explorações de violência política em Mato Grosso. Na primeira metade do século 19 a província enfrentou, além disso, sérias dificuldades para sobrevivência, dependendo quase exclusivamente de verbas do governo central e, sobretudo da de vias de comunicação permanentes e seguras com a corte. Até pregação do Rio Paraguai em toda sua extensão até o rio Prata tornou-se vital para Mato Grosso no sentido de atenuar o seu isolamento e solucionar o difícil problema de abastecimento da extensa e distante fronteira do

⁸A revolução cuiabana, foi um movimento ocorrido em 1834, conhecido com Rusga do Mato Grosso, confronto de rivalidade entre portugueses e brasileiros que ocorreu na cidade de Cuiabá/MT.

império. " por outro lado, a utilização da navegação fluvial pelo rio Paraguai visava estrategicamente assegurar o domínio de toda a fronteira oeste do império, promovendo a sua definitiva ocupação. No entanto, o livre acesso até Mato Grosso pela Bacia do Prata esbarrou em frequentes impedimentos gerados nas relações nem sempre amistosas entre o império e a República paraguaia. (CORRÊA, 2006, p. 31-32).

Outro marco importante na história do Estado foi o conflito com o Paraguai no século XIX, o período foi de crise para a província que também sofreu com invasões e ocupações. Corrêa (2006) discorre sobre o conflito:

O conflito com os paraguaios na segunda metade do século XIX assumiu um significado especial em Mato Grosso e tornou-se um marco importante na evolução histórica de sua ocupação espacial e econômica. O período de guerra foi, entretanto de crise e flagelo para a província que sofreu a invasão e ocupação de grande parte de sua região meridional e permaneceu em quase completo isolamento pela interrupção da navegação fluvial. [...] A defesa da região de Mato Grosso efetuou-se através de poucas forças vindas de fora, e mais intensamente dos próprios moradores locais, ainda dentro do costume colonial que estabelecia a relação morador-soldado. E, mesmo com o reforço de tropas litorais, a situação pouco se modificou. (CORRÊA, 2006, p. 32-33).

Após a guerra do Paraguai ainda permaneceu no Mato Grosso um clima de violência. Segundo Corrêa (2006, p. 35) “[...] as leis de modo geral passaram a ser sistematicamente violadas, ou simplesmente ignoradas, dando continuidade ao clima de guerra e impunidade na região”. Assim apareceram os focos de banditismo na região.

Com o processo de instituição da violência costumeira caracterizando o seu momento mais conturbado que foi o período republicano. Foi a partir desse momento que, paralelamente ao fenômeno coronelista e também como uma consequência do domínio dos coronéis, desenvolveu-se em Mato Grosso um banditismo sem precedentes na história brasileira. A região mato-grossense passou, então, a ser conhecida como terra sem lei, ou onde a única lei existente obedecia ao artigo 44, ou seja, a lei do calibre 44. (CORRÊA, 2006, p. 37).

Os coronéis levantavam armas contra o governo, ou qualquer tipo de autoridade, sempre que seus interesses eram revogados. Assim, os coronéis armaram-se de ambos os lados, formando batalhões paramilitares.

[...] em Mato Grosso, a luta armada obedeceu a um esquema de ação mais ou menos invariável. Um coronel, ou grupo de coronéis, levantava-se em armas contra o governo, ou as autoridades estaduais, sempre que seus interesses eram de alguma forma afetados. Como resposta imediata, outros coronéis armavam-se em defesa da situação, formando assim de ambos os lados, batalhões paramilitares. (CORRÊA, 2006, p. 41-42).

Na ocasião, em que se deu a assinatura da lei complementar de 11 de outubro de 1977 pelo presidente Ernesto Geisel, a cidade de Campo Grande ficou como Capital do Estado de Mato Grosso do Sul e Cuiabá, a capital de Mato Grosso.

Segundo os dados do IBGE no censo popular do ano de 2019, a população residente do Estado de Mato Grosso do Sul era de 2.778.986 habitantes. Com a economia baseada na agricultura, na pecuária, na mineração e na indústria.

Tabela 1: Dados populacional e territorial de Mato Grosso do Sul.

População	Área territorial
2.778.986	357.145,535 km ²

Fonte: Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019).

Nessa divisão e criação do novo Estado a cidade de Paranaíba passa a pertencer ao Estado de Mato Grosso do Sul. Ressalta-se que no século XIX, com a industrialização do Brasil, surgiu a necessidade da expansão do ensino primário e os grupos escolares tornaram-se modalidade do ensino primário.

As escolas instaladas na zona rural também foram responsáveis pela escolarização brasileira, e, portanto, as professoras *leigas* tiveram papel importante nessa escolarização. Quando os grupos escolares foram fixando-se na cidade como escola primária, nessa criação das escolas urbanas, ocorreu uma visão negativa das escolas rurais.

De acordo com (ARROYO 2007, p. 158). “Com a idealização da cidade corresponde a uma visão negativa do campo como um lugar de atraso, do tradicionalismo cultural”. É nesse contexto que surge a necessidade de contratar professores leigos como aponta Tanuri (2000),

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreformas, ao darem os primeiros passos para a posterior publicitação da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62).

Em 1941 haviam poucas escolas na cidade, bem como na área rural, nesta última contratavam-se professores *leigos*, ou seja, que não tinham formação adequada para ministrarem aulas. Os professores ensinavam o que sabiam, ler, escrever e fazer conta, pois

estes profissionais tinham um conhecimento limitado, em geral, estudavam até o 1º ou 2º grau e começavam a lecionar para as crianças das escolas rurais.

A situação educacional na época era precária, nas escolas rurais os recursos eram escassos e não se realizava investimento no profissional de educação dessas escolas.

Cabe ressaltar que,

Paranaíba era um município com uma Escola Reunida que se tornou Grupo Escolar, com algumas escolas particulares e com inúmeras escolas rurais, no período abordado. Com a grande extensão territorial, prevalecia a realidade rural; havia inúmeros conflitos políticos, falta de continuidade de outros níveis de escolarização e de bibliotecas públicas; assim havia muitos entraves na adequada preparação dos mestres. Restava a esses sujeitos as utopias e os sobressaltos no exercício da profissão (BERTOLETTI, 2014, p. 13).

O primeiro grupo escolar da cidade de Paranaíba teve origem em 1945, (CASTILHO, 2013, p.30) afirma “[...] a criação do primeiro Grupo escolar deu-se pelo Decreto nº 199 de 5 de maio de 1945, com a transformação da escola Reunida de Paranayba⁹. Sua instalação ocorreu em 1º de junho de 1945 [...]”. Houve a expansão do ensino, o qual foi se desenvolvendo na cidade, contudo, neste período foi nas escolas rurais situada no entorno do município que ocorreu maior parte da escolarização da população.

De acordo com Campestrini (1994, p. 102) “[...] em 1894, Sant’ Ana do Paranahyba¹⁰ foi elevada à categoria de cidade”. Lentamente o estado de Mato Grosso foi se desenvolvendo no processo de urbanização, economia e na educação em seus municípios. Ao longo do tempo, também Paranaíba sofreu o abandono a que o Sul esteve relegado pelas autoridades do Norte, e pouquíssima importância davam à educação.

Ao situar o espaço de pesquisa revela-se o contexto de trabalho das professoras selecionadas para essa investigação. Paranaíba, como é conhecida hoje, está localizada em Mato Grosso do Sul, na divisa com três estados: Goiás, Minas Gerais e São Paulo. A população é de aproximadamente 42.010 pessoas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no ano de 2018. O município está localizado na região nordeste do estado de Mato Grosso do Sul, conforme pode ser observado na figura 4.

⁹Paranayba - A escrita da época em 1945.

¹⁰ Nome do município em 1894 quando foi elevada à categoria de cidade, o nome foi em homenagem a santa padroeira da cidade.

Figura 4: Localização de Paranaíba no mapa com a divisão geopolítica de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Site Ministério Público Mato Grosso do Sul¹¹

No século XVIII a população originária da região pertencia a etnia dos índios Caiapós¹² e foi devassada pelos bandeirantes paulistas. Entre os anos de 1739 e 1755, permaneceu sobre a liderança de Antônio Pires de Campo¹³, somente em 1830 começou a ser povoada por famílias vindas de Minas Gerais, lideradas por José Garcia Leal¹⁴.

Os índios Caiapós foram os primeiros habitantes desta região, fazem parte do grupo linguístico Jê¹⁵, atualmente existe uma grande área habitada por esta etnia nos Estados de Mato Grosso e Pará, não há mais indícios destes povos no entorno do município.

¹¹ Disponível em: <https://www.mpms.mp.br/noticias/2019/08/aterro-sanitario-consorciado-em-jardim-entra-em-operacao-apos-acordo-entre-o-mpms-e-municipios>

¹² Segundo Barros (2006), esse povo subdividia-se em três: os do Norte, os do Sul e do Oeste. Os do Sul, pelo que se sabe, habitavam as nascentes do rio Cuiabá até as margens do rio Paranaíba e também a região do Triângulo Mineiro.

¹³ Conhecido como “Pai Pira”, era um bandeirante paulista.

¹⁴ Desbravador do Sul de Mato Grosso e um dos fundadores da cidade de Paranaíba. Nasceu em 1786 e faleceu em 1862 em Paranaíba.

¹⁵ Grupo Jê linguístico é formado por várias línguas indígenas brasileiras. Estas línguas são faladas por diferentes povos indígenas que habitam algumas regiões do país, mas principalmente, no interior dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Pará, Tocantins, Pernambuco e Espírito Santo.

Entre 1739 e 1755 a região permaneceu sob a liderança de Antônio Pires de Campo, o célebre “pai pira”, como era conhecido entre os índios. A partir de 1830, a região começou a ser povoada por várias famílias oriundas de Minas Gerais, dirigidas por José Garcia Leal. Em 1836, erguia a primeira igreja pela conjunção de esforços dos Garcia e do padre Francisco Sales de Souza Fleury. Foi elevada a distrito pela lei n° 04, de 19.04.1838 e o município criado pela lei 05, de julho 1857. Comemora-se dia 04 de julho o aniversário da cidade. (BARROS, 2006, p. 124).

A família Garcia Leal, foi uma das primeiras a povoarem a cidade. Segundo Campestrini (2002), a cidade foi descrita por Taunay¹⁶ como um lugar que havia um “corregozinho” e pequenas casas. Na época, a população sofria com febres e enchentes, de modo que, os moradores que de lá se mudavam não voltavam mais.

José Garcia Leal e seus irmãos João, Joaquim e Januário, vindos de Minas Gerais, iniciaram a exploração do vácuo (como era conhecido o bolsão), fundando posses ao longo do rio Santana, juntando-se a outras famílias e povoando Sant’Anna do Paranahyba¹⁷, elevado a distrito de Paz em 1838.

Sant’Ana¹⁸ era uma região primordialmente habitada por ameríndios do grupo linguístico Jê - os Caiapós. Portanto, com penetração significativa da maciça leva de mineiros e paulistas no século XIX o espaço foi marcado pela resistência de numerosas comunidades indígenas, entre as quais os Caiapós. (CAMARGO, 2016, p. 202).

Com a abertura da estrada pioneira do Piquirí, partindo de Cuiabá bifurcando-se na região em direção às cidades de Uberaba-MG e Araraquara-SP, e com o devassamento de grande parte do sertão sulino com grande participação dos Irmãos Garcia, dando alcunha a localidade de "Sertão dos Garcia", constitui-se ali passagem obrigatória de rebanho de bovinos, questão importante para o desenvolvimento da região com características rurais e pecuária.

Após a construção da primeira igreja em 1856, em 1857 o distrito foi denominado de povoado de Sant’ Ana do Paranaíba em homenagem à Santa padroeira da cidade. Foi elevada à categoria de cidade em 13 de julho de 1894 pela lei n° 79¹⁹.

De acordo com informações no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística,

Em divisão territorial datada de 31-12-1963, o município é constituído de 8 distritos: Paranaíba, Árvore Grande, Cachoeira, Indaiá Grande, Nova Jales, Paraíso, Tamandaré e Velhacaria. Pela lei estadual n° 2151, de 16-04-1964, é criado o distrito de São João

¹⁶ Alfredo Maria Adriano d’Escagnolle Taunay (1843- 1899) foi um escritor brasileiro, uma de suas obras foi o romance *Inocência*, obra que retrata a região que se situava a cidade de Paranaíba.

¹⁷ Nome inicial do Distrito.

¹⁸ Como era chamada a cidade quando ainda era uma vila.

¹⁹ Por essa lei foi elevada à categoria cidade e denominada Santana do Paranaíba.

do Aporé e anexado ao município de Paranaíba. Em divisão territorial datada de 1-1-1979, o município é constituído de 9 distritos: Paranaíba, Árvore Grande, Cachoeira, Indaiá Grande, Nova Jales, Paraíso, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Pela lei estadual n.º 76, de 12-05-1980, o distrito de Paraíso deixa de pertencer ao município de Paranaíba para ser anexado ao novo município de Costa Rica. [...] Em divisão territorial datada de 1-07-1983, o município é constituído de 8 distritos: Paranaíba, Árvore Grande, Cachoeira, Indaiá Grande, Nova Jales, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1988. Em divisão territorial datada de 1995, o município aparece constituído de 7 distritos: Paranaíba, Árvore Grande, Cachoeira, Nova Jales, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Não figurando o distrito de Indaiá Grande. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2003. Em divisão territorial datada de 2003, o município aparece constituído de 6 distritos: Paranaíba, Alto Santana, Raimundo, São João do Aporé, Tamandaré e Velhacaria. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2007. (IBGE, 2017).

Entre 1960 e 1990 a cidade passou por modificações de seus distritos, alguns deixaram de fazer parte do município e se anexaram às cidades vizinhas. Nestes distritos havia inúmeras fazendas onde foram estabelecidas escolas rurais para atender às crianças da região. Alguns distritos ficavam mais de 200 km da cidade de Paranaíba, estes foram anexados à outras cidades próximas.

Paranaíba teve um papel importante na guerra do Paraguai. De acordo com Campestrini (1994),

A guerra com o Paraguai, que trouxe a destruição das cidades do sul da província (Corumbá, Nioaque e Miranda), foi benéfica para a região de Paranaíba, porque numerosos moradores da vacaria, fugindo da invasão, nela se refugiaram, acolhidos por parentes; e também porque parte dos suprimentos enviados para a frente da campanha (principalmente na Retirada da Laguna) passou por Santana. Somente os que vinham de Goiás é que desciam de Baús para Camapuã pela estrada do Brejão, aberta pelo sertanista Perdigão. (CAMPESTRINI, 1994, p. 100).

Com papel importante no conflito do Paraguai, na época, a cidade se tornou uma das rotas de fuga dos civis que estavam envolvidos no conflito. A guerra trouxe um benefício para a cidade, pois acolheu pessoas que estavam fugindo da invasão e foram abrigados em Paranaíba por parentes e pessoas conhecidas, o que possibilitou o aumento populacional. A guerra do Paraguai trouxe novos habitantes para a cidade, que na época era jovem, assim pode-se ver o aumento populacional conforme tabela 2.

Tabela 2: População de Paranaíba -1872 - 2019

Censo	População
1872	3.234
1890	4.967
1950	22. 482
1970	31.038
1980	36.894
1991	37.654
2000	38.406
2010	40.174
2014	41363
2019	42.148

Fonte: Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).²⁰

Observa-se que houve um aumento populacional no período em que a cidade foi rota de fuga dos civis envolvidos na guerra do Paraguai. De acordo com o censo e com Campestrini (1994), a cidade se beneficiou com o aumento populacional trazidos pela guerra. Neste sentido, a guerra do Paraguai trouxe novos habitantes, a população cresceu e com o passar dos anos esse crescimento populacional gradativo também foi ocasionado pelo fato de que a cada ano o município recebia pessoas vindas de várias regiões do Brasil.

Nesse contexto, com o aumento da população nasce também a necessidade de escolas na região e, nesse sentido, entende-se que nasce também a necessidade de professores, por isso, há a participação de professores leigos nessa história. Assumiam as escolas, as salas de aula, principalmente na zona rural.

Ressalta-se que a cidade de Paranaíba se situa, após divisão, na região leste do Estado, conhecida como região do Bolsão²¹ e vem crescendo com a instalação de várias fábricas que geram empregos. A cidade tem um rio que leva seu nome e está localizado a poucos quilômetros da cidade sendo um dos principais pontos turísticos da região, marca a divisa dos estados de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Atualmente, existe uma ponte, estaiada e símbolo da cidade, que atravessa o rio para o estado vizinho, inaugurada em 2003.

Até o mês de outubro de 2003 as idas e vindas entre a cidade de Paranaíba e o Estado de Minas Gerais ocorria por meio de uma balsa, a ponte que foi projetada no ano de 1978 foi inaugurada no começo de outubro do ano de 2003 no mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que na época, foi pessoalmente até o porto Alencastro realizar a inauguração.

²⁰ Cabe ressaltar que frente as buscas realizadas conseguiu-se apenas os dados do censo que constam na tabela 2.

²¹O Bolsão Sul- Mato-Grossense é uma região cuja as características são próprias por sua ligação e proximidade com os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. É constituído por 10 municípios (Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Cassilândia, Chapadão do Sul, Inocência, Paranaíba, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas).

No setor educacional, no ano de 2019 a cidade contava com três faculdades privadas, uma Universidade Estadual e uma Universidade Federal, todas têm cursos de licenciaturas em várias áreas da educação, há também cinco escolas estaduais, sete escolas municipais e centros de educação infantil. Os dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), revelam que 99,3% das crianças entre 06 e 14 anos estão frequentando a escola, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3: Dados atuais de frequência à escola.

(IBGE/2019) Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	99,3 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	5,4
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,8
Matrículas no ensino fundamental [2018]	5.258 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	1.562 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	291 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	118 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	16 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	07 escolas

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019).

Paranaíba é uma cidade rodeada pelo meio rural, como a grande maioria das cidades do interior do Estado de Mato Grosso do Sul. A pecuária tem forte participação no crescimento do Estado e de seus municípios. Há muitas fazendas, o que exige, no intuito de possibilitar escolarização às crianças e jovens dessas redondezas, abertura de escolas para que possam estudar e concluir o ensino formal. As escolas rurais da cidade estão nos distritos e atendem aos alunos destas regiões. Atualmente, as escolas rurais da região são três, conforme expresso no quadro 5.

Quadro 5: Escolas Rurais atuais no entorno de Paranaíba/MS.

Escolas rurais	Distrito
Escola Municipal João Chaves dos Santos- Polo	Raimundo
Escola Municipal Capitão Altino Lopes	São João do Aporé
Escola Municipal Dona Maria Paula Oliveira	Tamandaré

Fonte: Da Autora, 2020.

Além destas escolas nos distritos anexados à cidade também há, atualmente, duas escolas urbanas que atendem os alunos do campo, são elas: Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado, que atende o público da pré-escola até o Ensino Fundamental, e a Escola Estadual Aracilda Cícero Correa da Costa, que atende os alunos do campo na etapa de Ensino Médio.

1.1 Cenário educacional: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul

Ao trazer as escolas rurais do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul é preciso apontar as “escolas isoladas”, nomenclatura a qual nominava as instituições escolares rurais, no período da república. De acordo com Silva (2018) somente em 1927, com o novo regulamento, ocorreu a separação das diversas modalidades de escola: isolada urbana, escola isolada distrital e escola isolada rural.

No primeiro regulamento normatizador da educação primária mato-grossense do período republicano, instituído pelo Decreto nº. 10, de 7 de novembro de 1891, as escolas não recebiam uma nomenclatura que as diferenciasse. O Regulamento foi sancionado pelo Doutor Manuel José Murtinho, presidente de Mato Grosso, através do qual as escolas eram distinguidas por classes decrescentes. As de 3ª classe localizavam na capital (Cuiabá), onde havia uma maior concentração populacional, podendo ser criadas quantas unidades fossem necessárias. Já as de 2ª classe seriam localizadas nas vilas ou cidades-sede de alguma comarca de Mato Grosso, funcionando distintamente para meninos e meninas. (SILVA, 2018, p. 59).

A educação de primeira classe era aquela que não se adequava nos modelos antigos, podendo ser criada apenas uma escola mista (meninos e meninas em uma única sala), com uma ressalva que a sala de aula só poderia funcionar com uma professora. De acordo com Silva (2012) percebe-se que as escolas localizadas distantes das áreas urbanas seriam criadas para atender as meninas e os meninos, o que pressupunha uma grande concorrência de alunos sob a regência de uma única professora.

No regulamento da instrução primária do ano de 1896, a educação estava dividida em primária e secundária, assim havia uma classificação das escolas conforme o regulamento de 1896, distinguindo por modalidade de ensino. Segundo o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso (1896), do ensino primário o art. 2º refere-se à instrução primária, observa-se que,

A instrução primária será dada em escolas denominadas elementares ou do primeiro grau, e complementares ou do segundo grau. Haverá escolas elementares em todas as cidades, vilas, freguesias e povoados existentes no Estado, e complementares na Capital e cidades principais, devendo ser consideradas tais aquelas de maior desenvolvimento e densidade de população. (MATO GROSSO, 1896, p. 1).

Independente da escola ser urbana ou rural devia seguir as normativas para organização dos conteúdos: leitura; caligrafia; escrita; entre outras. Com o regulamento de 1910, foram abertas novas possibilidades para a escola, pois, propôs modelos de escolas com organizações diferentes. O ensino primário passou a ser realizado em grupos escolares nas escolas isoladas.

Pela primeira vez é citada, em um Regulamento de educação primária, a nomenclatura escola isolada, estabelecido para diferenciá-la dos grupos escolares, independentemente de sua localização urbana, distrital ou rural, pois todas eram consideradas isoladas. No cenário de Mato Grosso (uno) existiam poucas cidades, sendo em maior número as vilas, povoados, chácaras e fazendas. Percebe-se que o termo isolado parece se referir ao que seria contrário ao urbano, o que não estava relacionado à cidade, mesmo que pequena. A escola isolada podia significar a escola destinada às comunidades pobres, as quais não necessitavam de uma educação que não fosse além dos conteúdos necessários para a vida, com privações que o campo oferecia. (SILVA, 2018, p. 61).

Nas escolas das vilas e fazendas havia escolas que atendiam a todos os alunos da região. As escolas isoladas eram precárias, destinadas à comunidade menos favorecida, nelas a aprendizagem era baseada no ato de ler, escrever e contar.

Os grupos escolares foram criados em 1910 no Brasil com a intenção de suprimir as escolas isoladas. Para efetivação desta proposta foram contratados alguns professores do sexo masculino que tinham como missão dar novos moldes para a educação instalando uma escola normal na capital de Cuiabá.

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes 'agências' na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um 'ethos' que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor. Como mencionamos anteriormente essa cultura pedagógica instalada nas Escolas Normais resulta do encontro da subjetividade com a objetividade numa determinada conjuntura histórica. Quem instaura essa cultura são estudantes e professores, sujeitos da ação cultural, que não agem somente pela subjetividade, porque sempre estão associados a grupos, seja no campo profissional como no campo artístico ou intelectual e, que também não são apenas mero reflexo das condições sociais e históricas, porque suas representações e práticas sociais interferem e constroem relações sociais. (MARTINS, 2009, p. 02).

Conforme o regulamento de 1927, as escolas isoladas continham características educacionais diferentes. As escolas isoladas urbanas eram localizadas até 3 Km da sede do município, onde ministrava-se instrução primária com os cursos de duração de 3 anos, enquanto as escolas isoladas rurais eram aquelas localizadas a mais de 3 km da sede do município e foram criadas para ministrar instrução primária em cursos de apenas 2 anos. Assim Silva (2018) discorre sobre o tempo escolar menor das escolas rurais,

A prerrogativa da legislação veio estabelecer e consagrar importante diferença da escola rural em relação aos demais modelos. Além de ter um tempo escolar menor, possibilitava apenas o ensino rudimentar, inferior ao das demais escolas. Por isso, se perpetuou historicamente da ineficiência das escolas rurais, mesmo sendo as mesmas em grande número. (SILVA, 2018, p. 65).

Eram inúmeras escolas rurais que existiram em funcionamento na lógica precária em todas as dimensões sociais, econômicas e políticas, a maioria destas escolas foram fechadas, permanecendo as escolas dos distritos e outras em fazendas distantes. No ano de 1970 foi criado o curso de magistério²², no qual os professores leigos que ministravam aulas nestas escolas rurais puderam buscar uma formação nos cursos de magistério Rural, dos Projetos Logos I e Logos II. Segundo Silva (2018), o curso de magistério foi fruto da reivindicação dos professores leigos que queriam ampliar seus conhecimentos para ministrar as aulas e seguirem carreira.

Foi a partir da lei 5692/71, em seu artigo 30, que previu como formação mínima para o magistério de primeiro grau, no ensino da 1ª a 4ª série, a habilitação específica de segundo grau e, no ensino da 5ª a 8ª série, habilitação específica de grau superior ao nível de graduação, representada por licenciatura de curta duração.

Diante do contexto de mudanças proporcionado pela lei 5692/71, surge a preocupação da qualificação dos profissionais que ministravam aula nas séries iniciais, pois não tinham formação profissional, estudavam até a 4ª série e começavam a lecionar, sem habilitação específica prevista em lei, por isso considerados leigos.

Diante desta realidade surgiu a proposta do projeto Logos I que foi implementado no início de forma experimental. A proposta deste Projeto, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura/ Departamento de Ensino Supletivo (1974), se configurou em concentração de esforços no sentido de melhorar as condições profissionais dos que devem concretizar a Lei 5692/1971. Assim o projeto visou habilitar professores inicialmente para o 1º grau, embora a habilitação do 2º grau fosse desejável.

O projeto Logos I, que foi uma experiência inicial, de acordo com Faria (2018), visava a apresentação de uma metodologia, mas teve poucos recursos humanos envolvidos. Os resultados não foram satisfatórios para a formação dos Professores leigos, então foi criado o projeto Logos II.

O projeto Logos II objetivou, diante da mesma proposta metodológica, formar os professores leigos para o nível de 1º grau e uma das motivações principais foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71, que previa a obrigatoriedade de formação mínima para os professores atuarem nos ensinos de 1º e 2º grau.

[...] a reforma do ensino, dada pela Lei 5692/71, contemplou duas questões fundamentais, a primeira foi a reforma do 1º e 2º graus e, a segunda, a formação de professores. Ela se referia também a uma nova estruturação do ensino, cujos antigos

²² É o nome dado para o cargo de professor, envolvendo seu exercício dentro da profissão. A principal função do Magistério é a Docência. Não é um curso superior e sim uma formação de nível médio.

primário e ginásial foram substituídos pelo 1º grau, com duração de oito anos, segundo o Art. 18. Nesse contexto, de acordo com a Lei 5692/71, o ensino de 1º e 2º graus tinha como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício “consciente” da cidadania, explicitando, assim, uma proposta de educação comportamentalista, focada no desenvolvimento das potencialidades individuais para o exercício das atividades técnicas e o aprendizado consciente da cidadania. (PEREIRA, 2015, p. 31).

Diante disto, o ensino teria que se adaptar as características políticas, sociais e econômicas vigentes na época, pois o foco era a qualificação para o trabalho. Destaca-se, em conformidade com Moura, Sforini e Lopes (2017), a importância de reconhecer que o professor é um trabalhador. Para os autores assumir que o professor é um trabalhador poderá nos fornecer elementos necessários para entender sua atividade. Os autores seguem questionando, mas o que caracteriza um trabalhador? “É preciso atentar para o fato que ser trabalhador está associado ao modo de produção de algo pelo seu trabalho”. (MOURA; SFORINI e LOPES 2017, p. 74).

Em Leontiev (2004) há também um questionamento: que atividade é esta, especificamente humana, a que se chama de trabalho? O trabalho é um processo que liga o homem a natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. “É uma ação que se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros da mesma sociedade” (LEONTIEV, 2004, p.80)

Cabe, então, questionar: qual é o significado do trabalho na constituição do ser humano? Ao considerar de forma geral, o trabalho é a maneira pela qual o homem extrai da natureza aquilo que precisa para garantir sua sobrevivência e é por meio dessa ação-trabalho que são produzidas condições necessárias para sua existência.

O conceito de trabalho é traduzido como atividade adequada que permite ao homem ser humano, de forma que, identifique suas necessidades, defina suas metas, fixe seus objetivos e programe ações para realizá-los, transforme a natureza e, simultaneamente, se autotransforme, humanizando-se. É pelo trabalho que se define as condições de vida social.

Condições que permitem refletir sobre as possibilidades impostas pelo trabalho dessas professoras, mas também em relação a sua formação e aos objetivos que essa formação busca para que elas tenham a certificação e possam atuar em função de melhoria da escolarização dessas crianças e jovens das escolas rurais.

Nesse sentido, entre as habilitações dos cursos profissionalizantes se figurou o Magistério que substituiu o curso normal, passando então a ser um dos principais cursos de formação dos professores para a docência primária.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino (GATTI; BARRETO, 2009, p. 38)

Nessa esteira, o estudo dos autores, Thiago Pedro Pinto e Ana Rúbia Ferreira de Souza, intitulado “O projeto Logos II em Coxim (MS): Algumas leituras”, traz essa temática sobre os cursos voltados para professores leigos. Os autores abordam que o curso Logos II começou em 1970 e foi ofertado até o ano de 1990, “Esse curso tinha como característica principal atender professores leigos em exercício atuantes na zona rural [...]”. (PINTO; DE SOUZA, 2015, p. 225). Esse projeto teve abrangência nacional e apresentada particularidades conforme o local em que se instalava, a parceria era estabelecida com as prefeituras.

Arruda (2011) discute que esses projetos eram pautados em ideias tecnicistas com um viés de ensino supletivo.

O Projeto Logos II foi uma típica iniciativa educacional inspirada nas concepções tecnicistas de educação e de mundo na forma de Educação Supletiva. De fato, na década de 1970, a carência de professores com formação técnica específica em nível de 2º grau, ou magistério, era uma realidade que caracterizava as escolas primárias dos municípios interioranos do Brasil, especialmente nos estados menos desenvolvidos, ou mais pobres. Nas escolas “multisseriadas” das zonas rurais essa era a realidade, constituindo-se exceção a presença em sala de aula de uma professora, ou professor, habilitado no magistério (ARRUDA, 2011, p. 118).

O projeto Logos foi significativo para a formação dos professores leigos, pois foi um curso que contribuiu para a preparação destes profissionais. Conforme Pereira (2015), o projeto foi importante para a formação dos professores no país, atingiu grandes proporções e propiciou a certificação a milhares de professores.

No estudo realizado por Barreto (1991) “A geografia do professor Leigo: situação atual e perspectiva” há um levantamento amplo em uma análise comparativa da distribuição dos professores leigos do ensino de primeiro grau nos anos de 1977 a 1987 em âmbito nacional. Utilizando-se de recortes das regiões, unidades da federação, localização urbana e rural e dependência administrativa da escola a autora traça perspectivas para os anos seguintes, considerando hipóteses alternativas para expansão quantitativa do ensino básico e sobre o percentual de professores leigos no total do corpo docente.

Barreto (1991) considerou o termo “professor leigo” em sentido menos estrito, não se tomando como critério a habilitação específica segundo a série em que o docente lecionava,

mas apenas o nível de escolaridade mínimo exigido para habilitar-se legalmente ao ensino das primeiras séries. Portanto, aqueles que possuíam escolaridade inferior ao segundo grau.

O estudo aponta que havia professores leigos em escolas urbanas, mas a grande maioria estava nas escolas rurais e que essas eram também, em maioria, escolas municipais. É considerado no estudo que o professor leigo constituía um fenômeno caracteristicamente rural.

Seu estudo mostra que em Mato Grosso do Sul, no ano de 1987, o número de professores leigos era de 43% e que 4,5 % eram de uma sala apenas, fenômeno circunscrito na zona rural. Somados Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, apresenta-se um percentual de que 2,3 em cada 10 novos alunos das escolas rurais foram atendidos por professores leigos.

Ainda de acordo com Barreto (1991), houve no período de 1977 a 1987 um decréscimo de quase 40 mil postos ocupados por leigos, na maioria dos estados, exceto na região nordeste que aumentou o número desses postos. Ressalta-se ainda que em alguns estados, incluindo Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, o número de professores leigos nas escolas da zona rural aumentou. Também no Mato Grosso do Sul houve expansão das escolas de uma sala apenas, o que representa, em grande parte, a incorporação de professores leigos em seu corpo docente. Barreto (1991) conclui apontando que nos anos mapeados, no meio rural foram vários os fatores que dificultaram o recrutamento e fixação dos recursos humanos habilitados.

As comprometidas condições de trabalho, o caráter clientelista de sua contratação, o que implica na transitoriedade de sua condição de trabalhador, os baixíssimos salários, a precariedade nas condições de vida, a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, educação e lazer [...] (BARRETO, 1991, p. 15).

O levantamento apresentado traz uma amostra do recorte temporal de 1977 a 1987 – dez anos – que mostra a presença de professores leigos, em maioria, nas escolas rurais. Frente a inúmeras dificuldades e desafios apresentados por lugares e condições adversas de atuação nas escolas.

No estado de Mato Grosso do Sul no ano de 1979 foi criada a Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul – FEPOSUL - um sindicato para a discussão dos direitos dos professores. Entende-se que esse sindicato visou contribuir com manifestações e debates que promoviam a compreensão da necessidade de instituir políticas que pudessem trazer aos professores melhores condições de trabalho, incluindo salários e materiais. Reivindicava-se, então, infraestrutura das escolas, melhoria na formação e criação de formação específica para os professores leigos, em situação precária de atuação.

Para Kudlavicz e Almeida (2008) em Mato Grosso do Sul,

A Comissão Pastoral da Terra partindo da concepção de que a educação pode ser instrumento de reprodução do campesinato e transformação sócio-espacial, desde a década de 1980 reconhece que não basta a conquista da terra pelos camponeses. Há a necessidade de lutar por outros direitos do homem e da mulher do campo, dentre eles encontra-se a conquista de uma educação diferenciada ou “alternativa” para as escolas dos acampamentos e assentamentos. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 26)

Se fazia necessário, segundo os autores, uma educação que considere a realidade vivenciada pela população camponesa, contrapondo ao estilo urbano e valorizando o rural. Na medida que a luta pela terra avançava no Estado, os acampados e assentados lutaram também pela leitura e a escrita, ou seja, pela escola. Nessa esteira, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) tomou a iniciativa, juntamente com as lideranças dos acampados, a fim de realizar um trabalho educativo com as crianças acampadas no sentido de alfabetizá-las.

Ainda de acordo com Kudlavicz e Almeida (2008), os voluntários participaram de formação e enfrentaram desafios relacionados ao material didático e à prática pedagógica, pois era preciso considerar a história do grupo, os valores da região, a realidade sócio econômica e a cultura.

Nessa sequência, os autores discorrem que em consequência dessa ação em 1985 o governo do Estado criou uma comissão para acompanhar as ações governamentais junto aos sem-terra da região de Dourados/MS, para isso convidou Irmã Olga Manosso, agente da CPT e professora estadual, a fim de assessorar as questões relacionadas à educação nos assentamentos de Mato Grosso do Sul. Em 1989 foi realizado com a contribuição da CPT/MS o “Encontro Estadual de Professores dos assentamentos e acampamentos de Mato Grosso do Sul” – encontro que contou com a participação de 95 professores.

A organização desse trabalho contou com equipes que tinham as seguintes atribuições:

- a) Articular o trabalho de educação entre assentamentos;
- b) Promover encontros pedagógicos locais, regionais e estaduais;
- c) Assessorar no processo educativo dentro da proposta de educação libertadora;
- d) Fornecer subsídios para a reflexão entre educadores;
- e) Elaborar materiais pedagógicos;
- f) Estudar e aprofundar a metodologia proposta;
- g) Planejar e avaliar o encaminhamento das ações educacionais;
- h) Envolver a comunidade no processo educativo;
- i) Incentivar os conselhos Comunitários de Educação;
- j) Colaborar na recuperação da história de cada assentamento. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 32).

Em 1990 é realizado o “II Encontro Estadual de Professores de Acampamentos e Assentamentos de Mato Grosso do Sul” – reunindo 140 professores. Para Kudlavicz e Almeida

(2008), os encontros realizados foram um marco para discussões e debates ao avanço para uma escola libertadora. Traz a reflexão sobre precariedade em relação a formação de professores como um desafio a ser enfrentado, uma vez que, em diagnóstico preliminar apontava que 80% dos educadores nos assentamentos eram leigos e, portanto, eram discriminados no salário, não podiam prestar concurso público e não possuíam nenhuma relação a continuidade do trabalho que desenvolviam.

Diante dessa questão, é proposta a organização de um curso para formação de professores para áreas rurais. Curso conhecido como – Magistério de Férias. O curso visava habilitar os professores em relação aos conteúdos, mas também à compreensão do espaço onde atuavam, de sua realidade, história e memória.

Um importante avanço, também em Mato Grosso do Sul, ainda retomando o ano de 1980, foi que, diante do cenário instável, houve um movimento de professores que visava a estabilidade dos seus cargos, pois havia muita insegurança em relação a profissão. No ano de 1989 a FEPOSUL se filiou a Central Única dos trabalhadores (CUT) e os profissionais (funcionários administrativos e professores) passaram a ser reconhecidos como trabalhadores em educação. Essa associação mudou de nome e passou a se chamar de Federação dos trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS). De acordo com Rodriguez (2014, p. 4), “No devir histórico, a FETEMS se envolveu em diversas contendas e lutas sindicais e enfrentou o poder local em distintos momentos históricos em defesa dos interesses dos trabalhadores da educação”. A FETEMS hoje é a maior entidade sindical do Estado de Mato Grosso do Sul.

Na década de 1990 a política sustentável que visava incorporar uma dinâmica de formação com qualidade e continuidade para a formação de professores começou a ser mais elaborada, houve um aprofundamento nas discussões com os sindicatos dos educadores conforme Vieira (1998) discorre,

Se é verdade que ao longo da história não é possível identificar uma política sustentável de formação do magistério, os anos 90 parecem indicar sinais de que algo nesse sentido começa a tomar corpo. Tanto há um aprofundamento do debate no âmbito das instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, a exemplo da NTE e da ANFOPE, quanto na esfera do estado. Esses fóruns têm produzido aportes importantes ao aprofundamento da temática. (VIEIRA, 1998, p. 56).

Diante deste cenário da formação dos professores no Brasil, e em discussão Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, é possível considerar que a presença dos professores leigos foi marcante nas escolas rurais, na década em análise em nossa investigação, frente as adversidades sociais

e espaciais, com falta de infraestrutura física, de material didático e de formação condizente, apresentando-se um desafio e uma necessidade de criação de políticas públicas que pudessem apresentar uma formação específica para garantir a educação básica para as crianças e jovens residentes na zona rural, como também garantir uma formação específica aos professores, constituídos leigos em sua atuação.

Por isso, a compreensão de como se constituíam as professoras leigas em escolas rurais pode apresentar as condições de vida material a qual eram expostas em relação a sua ação. Mesmo sem formação buscavam fazer de sua ação, a possibilidade de concretizar os processos escolarizados para as crianças e jovens que residiam em fazendas distantes do meio urbano.

Cabe ressaltar que os professores leigos não se deparavam apenas com problemas estruturais da escola, do transporte, das distâncias, da falta de material, do excesso de trabalho, das dificuldades em organizar o ensino, mas também frente a ausência de políticas públicas concretas para melhoria dessas condições, mas também da própria profissão e formação.

1.2 Rural – Educação e Escola Rural – Que espaço é esse?

Na compreensão do nosso objeto de investigação aborda-se o espaço rural, que é o ambiente em que os professores leigos se constituíam em sua atuação, pois era o lugar onde situavam as escolas rurais. Cabe nesse sentido uma indagação: Quem são as pessoas que vivem no meio rural? Rural, que espaço é esse? Há uma definição que explica os territórios urbano e rural? Existem diferenças entre esses espaços?

Considera urbanas as áreas, vilas ou cidades que legalmente são reconhecidas como áreas urbanas e caracterizadas por construções, ruas e intensa ocupação humana e o rural de acordo com Marques (2002, p. 99) “[...] é definido juntamente com o urbano com base em características a partir das quais eles se diferenciam”, em questão de território e trabalho. Nesse sentido, Williams (1989) contribui com a discussão sobre a definição de campo e cidade:

‘Campo’ e ‘cidade’ são palavras muito poderosas, e isso não é de se estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência de comunidades humanas. O termo inglês *country* pode significar tanto ‘país’ quanto ‘campo’; *the country* pode ser toda a sociedade ou só sua parte rural. Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente esta ligação entre a terra da qual todos nós, direta ou indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana. (WILLIAMS, 1989, p. 11).

A divisão existente entre campo e cidade é um fenômeno que envolve o modo de produção capitalista e a forma de constituição da sociedade. O meio rural não é apenas um local

agrícola, mas é um espaço de interação social e de vivências específicas que só a população rural tem, sua identidade social é aberta a muitas determinações, pois neste espaço há relações que favorecem o pertencimento ao lugar.

Assim, Marques (2002) discursa que o espaço rural tem características naturais que é um fator primordial deste lugar,

O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o “espaço natural” aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa. (MARQUES, 2002, p. 109).

É nesse espaço rural que busca-se compreender a educação rural. Conforme Torres e Simões (2011, p. 2), considera-se que “a Educação rural conceitualmente como a conhecemos, surgiu, no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo assim, utilizada como um dos instrumentos para contê-la”.

A escola rural está ligada à questão ruralista, de modo que, foi concebida como possibilidade para a solução do problema da migração rural. A Constituição de 1934 preconizou a importância de uma concepção de educação profissional voltada ao contexto industrial.

Contexto esse que provocou o deslocamento dos trabalhadores rurais para os centros urbanos. Fenômeno causado pelo crescimento da indústria e de busca por melhores condições de trabalho e de vida. Esse processo, denominado êxodo rural, tem forte aspecto evidenciado nas décadas de 1960 a 1980. Entende-se que esse deslocamento estabeleceu a aceleração do processo de urbanização em curso no país e a saída de trabalhadores do meio rural.

Essa questão possibilita compreender o que causa, no senso comum, a ideia de que o meio rural é atrasado e, por isso, o que nele é constituído não é de qualidade, inclusive a educação rural e, por conseguinte, a escola rural.

De acordo com Ribeiro (2012, p. 295), ao citar (Petty, Tombim e Vera, 1981, p.33) para definir educação rural, é preciso começar por identificar o sujeito a que ela se destina, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento.”

Ribeiro (2012) afirma que se trata de camponeses, ou seja, aqueles que residem e/ou trabalham nas zonas rurais e recebem os menores salários por seu trabalho. Segue apontando que, para esses trabalhadores “quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Ainda ancorada nas ideias postas, não há nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam. Ribeiro (2012) traz, referenciando (Petty, Tombim e Vera, 1981, p. 38), que “a escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”. Valores necessários de serem cultivados e vivenciados para manter uma identidade própria.

Importante ressaltar que “os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressam cedo nas lidas da roça, de onde se retira a expressão agricultura familiar.” (RIBEIRO, 2012, p. 295). Porém, na escola rural, em geral, apenas há o estudo que não está articulado a essa importante situação da lida com a terra, a qual é vivenciada por seus alunos. Não é função primordial da escola, mas é um importante fator para que os alunos se sintam capazes de articular terra, vida e trabalho.

A escola rural compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista “tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho, bem como pelas linguagens e costumes a eles ligados”. (RIBEIRO, 2012, p. 295).

A educação rural na Constituição de 1934 estabeleceu os seguintes apontamentos em seu artigo 156: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.” (BRASIL, 1934). Já em 1946 com a nova Constituição, as propostas visam responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam após sua vinda para a cidade. Consta em seu

Artigo 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: [...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...]. (BRASIL, 1946).

Mesmo estabelecida na Constituição a educação rural era prevista com propostas de ser uma escola única no sentido de direito, mas com ensino diferenciado tendo em vista as especificidades da zona rural.

É fato que a educação brasileira, em se tratando de educação rural, desconsiderou a diversidade,

Deixando à margem do processo de formação todos os que divergiam dos parâmetros da cultura das elites. No desenvolvimento de estratégias para a manutenção do sistema de dominação e exploração do país, a palavra de ordem na história da educação escolar brasileira seria unificar o sistema educacional para atingir um controle maior de suas ações, as quais interferem diretamente nas relações sociais, política se econômicas. Assim, implantou-se um sistema excludente centrado nos padrões estabelecidos em cada época, marginalizando aqueles considerados inaptos ao projeto vislumbrado (BARAÚNA, 2015, p. 289).

Os estudos sobre a educação rural no Brasil apontam que a escolarização sempre foi desvalorizada nesse espaço. Cabe ressaltar que no país grande parte da população encontrava-se na zona rural. Os governantes não se preocupavam com o desenvolvimento de políticas públicas para atender essa população, conforme Carbonari (2004, p. 217), existiu a “[...] permanência de uma tradição de descaso no que se refere à educação particularmente com a educação das classes populares e com os primeiros anos de escolarização.”

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola rural foi esquecida pelo sistema educacional brasileiro, de forma que a essa população foi negado o acesso aos avanços que ocorreu nas duas últimas décadas como a garantia à educação básica.

Observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural. (ARROYO, 2011, p. 46).

Para Cavalcante (2010, p. 554), “É este rural, iniciado na sociedade agrária exportadora, que abriga as nuances de relações antagônicas entre o “dono” da terra e o que “habita” na terra, os que possuem a terra, e os que pertencem à terra”. A autora segue afirmando que nesse rural as políticas educacionais não foram contínuas a ponto de alcançar suas demandas ao longo da história brasileira. As políticas, quando chegavam, traziam o que restava das propostas de escolarização urbana permeadas de discursos que visavam manter a população em seu lugar de origem, ainda que, sem condições de nele sobreviverem.

Nesse sentido,

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de “guardar” para poucos os possíveis louros que o “desenvolvimento” poderia trazer. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

É a partir da década de 1950 que se consolida “a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural”. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 21-22)

Nesse sentido, considerando tal convicção, fez-se concretizar o pensamento de não haver necessidade de criar políticas públicas para uma população que logo não existiria.

É bem verdade que o processo de industrialização exerceu uma pressão gigantesca no sentido de desestruturar a produção camponesa a fim de formar um exército de reserva de mão de obra para as indústrias, bem como modernizar a produção agrícola. O emprego de máquinas, de tecnologias e insumos, próprios desta modalidade de produção, será responsável pela expulsão dos camponeses e, sequentemente, pela concentração fundiária”. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 22).

A precariedade da educação e o abandono rural era notável e uma das fronteiras de dificuldade entre o rural e o urbano é que este último inferioriza o primeiro e a população que deste espaço faz parte, pois, seus costumes e modos de vida são diferentes. O projeto de sociedade alicerçado na industrialização e urbanização fez com que o espaço rural fosse considerado inferior ao urbano, tão logo a população que vivia e vive em áreas rurais é deixada à margem, relegada a um segundo plano, frente a um projeto hegemônico de sociedade.

Nessa esteira, a educação para a população rural não foi alvo de políticas públicas específicas, sendo vista por meio de campanhas, projetos e políticas apenas compensatórias que não atendiam de fato a realidade de vida dessa população.

O sistema capitalista estava incorporado, desde os anos 1960 ao início de 1970, à reforma agrária, onde

“[...] essa foi associada aos interesses de classe, visando a modernidade do campo, pela introdução de insumos agrícolas, métodos de administração rural [...] e isso queria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre a educação rural, o desenvolvimento econômico e a reforma agrária” (RIBEIRO, 2012, p. 295).

A autora explica que a educação rural está associada com o vínculo com a terra assim a escola rural garante o trabalho e o sustento desta população.

O vínculo com a terra, o meio de produção que não resulta do trabalho e que é essencial à produção de alimentos – e, portanto, essencial à vida -, coloca a educação rural no cerne da luta de classes, mais precisamente, da formação do trabalhador para o capital e deste trabalhador para si, na condição de classe. (RIBEIRO, 2015, p. 298).

Isso explica a relação entre a educação rural e a reforma agrária, questão importante e que deveria ser considerada quando se discute educação rural e a organização da escola rural.

Ribeiro (2015, p. 294) aponta uma importante reflexão: “Como a escola poderia valorizar a agricultura, tão desvalorizada nas concepções que sustentam ser o camponês um produtor arcaico e um ignorante em relação aos conhecimentos básicos de matemática, leitura e escrita”.

Arroyo (2009) afirma que, essa discussão entre rural e urbano perpassa as reflexões educacionais do campo, essa visão de que o campo é visto como um lugar de atraso e de conservadorismo prevaleceu na sociedade, traz especificamente que, “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 2009, p. 71).

Posto isso, percebe-se a situação das escolas rurais observadas nas pesquisas mapeadas, pois os professores que lecionavam não tinham formação adequada, o espaço rural não tinha infraestrutura e os professores leigos faziam mais de uma função, eles eram responsáveis pelo funcionamento integral do espaço escolar.

As crianças do meio rural precisavam de escolarização e a “escolinha cai não cai” era a única opção para terem algum estudo. Os professores leigos ensinavam o que sabiam, muitas vezes superando dificuldades e aprendendo junto com os alunos. Essa era a realidade da escola rural no Brasil.

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Essas escolas rurais foram tardiamente construídas, sem o apoio necessário do Estado para que se desenvolvessem, ainda conforme Arroyo (2011), no século XX a educação era privilégio para poucas pessoas,

Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 18

91. Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais. (ARROYO, 2011, p. 47).

Cavalcante provoca uma reflexão que exige pensar que nesse espaço rural há muito que se compreender, pois,

[...] aprende-se por conviver como outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores. (CAVALCANTE, 2010, p. 555).

A autora questiona: “A quem interessava o sucesso, ou pelo menos o bom funcionamento das escolas no rural?” (CAVALCANTE, 2010, p. 555). Afirma que essa resposta indica olhar para a história, pois na lógica do capital e da hegemonia entre os grupos, o sujeito de direitos não precisaria estar-se formando em qualquer canto do país de tamanho continental.

Assim,

[...] o rural, sua história de equívocos sociais, ambientais, políticos e culturais precisaria ser contido. Basta, na lógica urbanocêntrica e consumista, ser o quintal que produz, que exporta, ou que alimenta o urbano e sua sede de possuir, ter e ser a referência de cultura e conhecimento socialmente reconhecido. O rural abriga a todos em sua quase “benevolente” abundância natural, a cidade o contempla de longe, tanto no olhar distante, como na construção simbólica de distantes mundos e privilégios. (CAVALCANTE, 2010, p. 555).

Devido ao fato de o Estado não possuir políticas públicas que acolhessem a população rural com sua escolarização, a própria comunidade da zona rural organizou-se e criou escolas para garantir a educação das crianças pertencentes a este espaço. Mas escola não é papel do Estado? De acordo com Arroyo (2011), com essa falta de políticas públicas as populações rurais contaram com a ajuda e apoio da Igreja Católica e de outros Movimentos Sociais (partidos de esquerda, movimentos camponeses, sindicatos de trabalhadores rurais...), todos eles preocupados com a escolaridade das crianças, filhos de trabalhadores desse espaço rural.

Os problemas da educação no Brasil são muitos, mas, no meio rural, a situação é mais complexa. Os currículos dessas escolas, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeitos. (ARROYO, 2011, p. 48).

O currículo que havia nessas escolas rurais era esvaziado de sentido, não era voltado para a população rural, não priorizava seus costumes e nem mesmo suas formas de vida, era um currículo urbano, voltado para a escolarização da cidade. Portanto, sem contemplar o que

realmente está constituído no espaço rural. Há uma dicotomia entre espaços, rural e urbano e, nesse sentido,

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (BRASIL, 2005, p. 8).

A escola rural era concebida como espaço que não exercia o valor social da promoção da cidadania, não valorizava a população do espaço rural e, em contrapartida, servia de ferramenta de exclusão, política e social. Essas especificidades ajudavam na caracterização de dificuldades que o meio rural enfrentava no processo de implementação das escolas com qualidade em seu funcionamento.

Entre as dificuldades estava o modelo de salas de aula no meio rural, salas multisseriadas/multianuais, que representava um conjunto de séries dentro de uma mesma sala, assim os alunos de cada série desempenhavam suas atividades ao mesmo tempo. Esse agrupamento realizava-se não por escolhas pedagógicas, mas por questão de necessidade, devido ao número de alunos moradores do meio rural.

Esse modelo de sala foi deixado de lado, não foi alvo de debates e discussão para serem pensadas dentro da necessidade de organizá-las nas escolas rurais, de modo que, não receberam atenção por parte do poder público. As marcas de exclusão estavam presentes na escolarização não somente no modelo de salas multisseriadas, mas também nas estruturas físicas. As instituições não possuíam prédios próprios e funcionavam em casas de moradores, igrejas e cômodos afastados em fazendas, sem estrutura adequada, não possuíam ventilação entre outros aspectos que causavam a precariedade do espaço escolar.

Outro fator é a ausência de recursos didáticos, de formação inicial e continuada de professores. De acordo com Hage (2011),

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciadas por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem às séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (HAGE, 2011, p. 100).

A precarização deste espaço recai sobre o trabalho docente, exposto a inúmeras dificuldades. Os professores, em sua maioria mulheres, possuíam dificuldades relacionadas aos

conteúdos lecionados nas séries multisseriadas (1^a,2^a,3^a e 4^a série), além de enfrentar os problemas com mobiliários, falta de materiais didáticos, água encanada, energia, dificuldades de locomoção, distâncias entre a casa e a escola, baixa remuneração, excesso de funções (merendeira, faxineira, gestora...) e também dependência de políticos para alcançar a empregabilidade. Nesse sentido é importante conhecê-las – Quem são as professoras leigas em escolas rurais?

2. OS PROFESSORES LEIGOS NAS ESCOLAS RURAIS

Segundo Bezerra Neto (2003), o professor que lecionava no ensino rural não era bem remunerado e as condições tanto de trabalho quanto de moradia eram precárias, além da dificuldade que referente a ausência de formação. Enfrentavam tantos outros problemas no exercício da função, estes profissionais passavam por uma provação diante do cenário difícil que viviam e atuavam. Encaravam as dificuldades da educação rural visando melhorias para o futuro, almejando trabalhar no ensino urbano e serem valorizados.

Os professores carregavam a imagem de um futuro melhor atuando nas escolas urbanas, o que nos remete a compreender que eles também consideravam o espaço rural como lugar de atraso e de precariedade, fato que os impulsionavam a buscar no meio urbano melhores condições de trabalho.

Essa situação revela que o professor se sentia inferiorizado, um dos fatores causa do desejo de se transferir para a cidade na busca de um *status* profissional.

Bezerra Neto (2003) corrobora afirmando que:

[...] havia uma enorme diferença de salários em favor do professor urbano, cujo trabalho era considerado mais difícil, dado que o trabalho de um professor rural era, via de regra, considerado uma “moleza”, porque a maior parte do que eles ensinavam aos seus alunos era de conhecimento de todos, mesmo do trabalhador rural analfabeto, ou então, este ensinava apenas processos primários como ler e escrever. (BEZERRA NETO, 2003, p. 92-93).

O Estado e os municípios brasileiros tiveram que disponibilizar professores, os quais poucos possuíam formação adequada, então, começaram a trazer os professores leigos para essas escolas rurais aumentando ainda mais a precariedade destas, pois o fato de não serem formados implicava que pouco sabiam para ensinar.

De acordo com Augusto (2010),

O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. (AUGUSTO, 2010, p. 01).

No século XX havia muito apadrinhamento de professores não habilitados para exercer a profissão docente, prática que se fez presente em todo o Brasil, em especial nas escolas rurais, onde os profissionais selecionados para trabalhar eram leigos. Conforme Bezerra Neto (2003,

p. 99), “com a introdução dos professores leigos, indicados por apadrinhamento político, a problemática do analfabetismo não se resolveria, pois muitos desses professores eram semianalfabetos”.

As escolas rurais em que estes professores lecionaram estavam localizadas, em geral, no interior de fazendas, eram pequenas e, como já mencionado, enfrentavam diversas adversidades. Em 1930 uma emenda da Constituição Federal passou a exigir escolas em fazendas que haviam muitas crianças, filhos de funcionários. Esta era uma das preocupações do Estado na época, pois o índice de analfabetismo estava alto. Bezerra Neto (2003), discorre que foi a partir das emendas feitas na Constituição Federal de 1930, sobre as questões educacionais, que se passou a exigir dos proprietários rurais que arcassem com o dever de ministrar ensino as crianças que moravam em suas fazendas.

Além das múltiplas funções que o professor exercia havia certa ausência de compreensão mais abrangente do ato de ensinar, favorecendo um ensino sem qualidade. Hage (2011), discorre que além de todos esses fatores que favorecem a precarização deste espaço rural esses profissionais não são valorizados e são mal remunerados.

Todas essas funções levam o professor a se transformar em um sujeito multifuncional, o que causa prejuízos às aulas pela falta de tempo na elaboração de projetos e planejamentos. A execução de várias funções sobrecarrega e ocupa, por vezes, o espaço sua função principal que é o ato de ensinar.

Cunha (2017, p. 47) aponta que, a escolarização rural multisseriada “faz parte de um processo de negação de direitos que traz frutos históricos e ideológicos de um modelo que busca padronizar o indivíduo”. Assim, compreende-se que a formação seja restrita ao modelo hegemônico e urbanocêntrico (com características urbanas) desconsiderando diferenças históricas e culturais dos sujeitos do campo.

Nos estudos sobre a educação rural no Brasil, percebe-se que havia uma desvalorização da profissão de professor que resultava em mazelas na organização do ensino. Embora a maior parte da população residisse na zona rural não havia preocupação governamental para melhoria desse espaço formal de educação.

A educação rural no Brasil por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. ‘Isso é coisa de gente da cidade’. (LEITE, 1999, p. 14).

A população rural era vista como aquelas pessoas que não precisavam de estudo, pois trabalhavam na roça e, para tanto, não havia necessidade de obter conhecimentos escolares. O estudo era designado apenas às pessoas da cidade, uma vez que viviam em um lugar considerado em desenvolvimento e progresso.

Nesse sentido, percebe-se o rural e sua população concebidos como um lugar e pessoas em atraso e analfabetas. Assim, diante desta concepção, criava-se o entendimento de que esta população rural não precisava de escolarização e, ainda, que se conformava com o pouco que tinham.

Muitas são as adversidades que acompanham a educação rural. Poucas e precárias escolas distantes umas das outras, dificuldades de comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (ALMEIDA, 2011, p. 286).

De acordo com Rizzoli (1987), os estudos a respeito da educação rural durante a década de 1950 já pareciam caracterizar-se pela preocupação da especificidade do meio rural, ou seja, os estudos pressupunham uma necessidade de análise prévia da cultura rural. Alguns setores ainda entendiam que os trabalhadores rurais tinham necessidades e concepções diferentes do homem urbano, ou seja, já se compreendia que há uma cultura e uma identidade própria de quem vive e trabalha no meio rural.

Em relação aos profissionais da educação,

Mesmo que se reivindicasse uma educação diferenciada, a educação rural era tratada com certo desprezo, sendo o professor rural visto como um nômade à espera da oportunidade de se firmar na profissão e obter um lugarzinho na primeira cidade que o acolhesse. Nos textos do INEP, publicados no ano de 1950, podemos constatar que a posição de um professor rural era considerada inferior ao do professor urbano visto que, segundo tal concepção, os professores rurais eram ambiciosos e desejavam transferir-se para a cidade, mesmo quando nascidos no interior. (BEZERRA NETO, 2003, p. 92).

Ressalta-se que ao pensarmos em educação voltada para o meio rural é possível perceber que as preocupações não são exclusivamente atuais e nem começaram com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- (MST), contudo é fato que o movimento contribui para que a luta fosse adiante.

Conforme Junior e Netto (2011, p. 47), “As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as

primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural”.

Observa-se, conforme Bezerra Neto (2003), que a concepção de ensino carregava a mentalidade de apenas transmitir o conhecimento, negando o papel da cidadania e não entendendo que as pessoas precisavam ter acesso aos conhecimentos diversos produzidos pelo homem. Bastando, apenas, aprender a ler, escrever e somar. É preciso conhecer o seu lugar no mundo, sua história e sua identidade.

Bezerra Neto (2003, p. 98) complementa sobre o ensino, “Fazendo com que o interesse pelo ensino no campo se tornasse, pelo menos do ponto de vista legal, uma preocupação do Estado para com a grande massa de analfabetos existentes no Brasil de então”.

Este cenário fez com que inúmeras escolas rurais surgissem, pois nesta época a população se concentrava no meio rural, eram muitas as grandes fazendas que empregavam inúmeros trabalhadores e nestes locais se faziam necessárias a escolarização dos filhos destes.

A década de 70 no Brasil foi um período de grandes acontecimentos, tais como a luta e a resistência em busca dos direitos da cidadania, foi um período da luta pela democracia.

Segundo Queiroz (2011),

É um período de organização dos movimentos sociais, bem como da luta pela democracia. No campo educacional, sobressaem as iniciativas de educação popular através da educação política, da alfabetização de jovens e adultos, da formação de lideranças sindicais, comunitárias e populares. Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra. (QUEIROZ, 2011 p. 39).

Já na década de 80, houve uma organização e fundação da CUT (Central Única dos Trabalhadores), de acordo com Queiroz (2011),

Nos anos 80, quando houve perdas e ganhos, vale ressaltar a organização e fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Movimento Sem Terra (MST), em 1984. A CUT, representando o movimento sindical brasileiro que se opunha à prática sindical conservadora, contou desde a sua fundação com participação dos trabalhadores rurais. O MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo. (QUEIROZ, 2011 p. 39).

Na década de 1990 a nomenclatura da educação rural mudou devido às lutas dos movimentos sociais. A educação passa de rural para Educação no/do Campo, a qual é pensada e planejada para seus próprios sujeitos. Cabe ressaltar que há uma distinção entre educação

do/no campo, nesse sentido, Caldart (2002) aponta a diferença entre educação *do* e *no* campo “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculadas a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 26).

Afirma Fernandes (2009),

A Educação do Campo “é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda a partir de sua realidade”. (FERNANDES, 2009, p. 141).

Diante desta reflexão o campo se constitui como um espaço social e histórico, portanto, não é um espaço isolado, sua população mantém suas especificidades culturais, sociais e históricas. Este espaço expressa o modo de vida de seu povo, mas não o isola da universalidade.

Conforme Fernandes (2009),

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. (FERNANDES, 2009, p. 137).

Ainda com aporte em Fernandes (2009), observa-se que essa visão de campo só pode ser construída pela luta e resistência de ficar na terra, que foram desenvolvidas pelos sem-terra, camponeses, quilombolas e povos indígenas. Ressalta-se que a compreensão de território está além de um lugar instituído no Censo demográfico. Segundo Vargas (2006), admite-se território a partir de uma dimensão cultural, abordando-o como espaço dotado de identidade.

Assim o trabalho dos professores das escolas do campo não é só ensinar a ler, escrever e fazer conta, é muito mais que isso, é preciso a investigação e reconhecimento destes alunos no espaço que estão inseridos, compreender o campo como lugar de vida, de trabalho, de luta e de desenvolvimento.

Uma característica fundamental da educação básica no campo é que “o professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também são sujeitos em construção”. (ARROYO, 2009, p. 76).

Nesse sentido, em conformidade com Caldart (2009, p. 158), ressalta-se que para uma educação ser do campo é preciso que “forme educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeito destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica”.

Sem compreender as especificidades da escola do campo, as práticas educativas, o currículo e o projeto político pedagógico não serão fortalecidos, não serão vinculados aos desafios, as conquistas, a luta e a resistência, questões inerentes à realidade do campo e que é parte da história dos trabalhadores do campo.

No decorrer da história da educação no país houve uma mudança na nomenclatura da escola rural, e também mudanças derivadas deste processo. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2011), a escola tem que ser um lugar de identidade, um lugar privilegiado de conhecimento e cultura, precisa estar adequada ao espaço ao qual pertence e abrir novos horizontes.

Para se falar de educação no campo é necessário lembrar que esta nasceu da luta dos movimentos sociais por políticas educacionais para a comunidade do campo. Nasceu da pressão dos sem-terra pelas implementações das escolas públicas, com a luta e resistência da comunidade camponesa para não perder suas escolas, seu território e suas identidades.

A construção da escola pública no campo se desenvolve com o paradigma da educação do campo representada pelos movimentos sociais que atuam como articuladores e construtores da bandeira de luta pelos direitos a educação.

De acordo com Caldart (2008), o conceito de educação do campo é novo, mas encontra-se em disputa, pois, o movimento da realidade que ele busca é marcado por contradições fortes, faz parte da construção de um paradigma político e teórico. Em seu conceito teórico a educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade.

Para Vendramini (2007, p. 123), “A educação do campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos”.

Augusto (2010) discorre que, a partir de 1990 vários esforços foram realizados pela Administração Pública tanto federal quanto estadual para superar o desafio de habilitar e capacitar os profissionais da educação com cursos e programas adequados, assim, reduzindo a quantidade de professores leigos.

É o caso do Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), do Ministério da Educação, a partir de 1999, curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância. Seu objetivo é oferecer um curso para professores sem habilitação que atuam nas séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, com o propósito de domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula. Alguns cursos de habilitação para o magistério, assim como o Projeto Veredas, desenvolvido em Minas Gerais, foram criados para atender o disposto no artigo 87 da Lei de Diretrizes

e Bases da Educação (LDB) de 1996, que institui a década da educação, que se encerraria em 2007. (AUGUSTO, 2010, p .01).

O objetivo principal do programa (Proformação) era de qualificar os profissionais para atuarem nas séries iniciais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Com as novas formações que foram surgindo o número de docentes sem formação adequada foi reduzido. Nos estudos de Amaral (1991, p.43), observa-se que “professor leigo não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, e sim anunciar a ideia de que o profissional não tinha qualificação adequada para atuar como docente. A contratação de professores sem habilitação foi utilizada pelas Secretarias de Educação dos estados brasileiros para atender a demanda sobre a falta de professores principalmente nas áreas rurais.

Assim, Amaral (1991) discorre que, o processo de contratação destes profissionais se dava por meio da realização de um recrutamento de professores por designação interina, e, tornavam-se efetivos por meio de contratos precários ou não, mas sem o enquadramento no funcionalismo público.

Nesse sentido, compreende-se as dificuldades em que se encontravam os professores que atuavam nas escolas rurais e, portanto, que estavam na frente da educação rural, constituindo-se e constituindo as escolas rurais por todas as regiões do Brasil.

Com a Lei De Diretrizes e Bases da Educação de 1996 a educação do campo passa a ser aquela que ocorre nas instituições escolares das áreas rurais.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, Art. 28).

É no ato da promulgação da LDB, em 20 de novembro de 1996, que se oficializa esta concepção, de que a educação do campo é entendida como a que ocorre nas instituições escolares que estão situadas na área rural. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), o termo “campo” é uma nomenclatura que foi resultado da proclamação dos movimentos sociais. A mudança ocorrida é mais do que uma simples nomenclatura, é resultado de um olhar político na busca de direitos sociais e na defesa da educação.

2.1 De Educação Rural a Educação do Campo

Frente a constatação que há uma “tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade.” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p. 21), entende-se que o Brasil é colocado no lugar de um mercado emergente, predominantemente urbano.

Devido a essa concepção, a ausência de políticas públicas²³ específicas para a população rural é evidente no que concerne à educação. Uma vez tidas como compensatórias à sua própria condição de inferioridade, as escolas que fossem pensadas para o campo e no campo, contaram com o apoio dos movimentos sociais, que passaram a ter um papel determinante na luta e na formação de políticas de liderança para reivindicar os direitos que a população do campo necessitava, como a saúde, a terra, a educação, a moradia, entre outros.

Por meio destas lutas foram sendo construídas novas práticas tendo em vista a educação popular, que motivou o surgimento dos movimentos da educação do campo, mas foi na década de 80 que o movimento tomou força e visibilidade. Conforme Caldart (2003),

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar. (CALDART, 2003, p. 63).

Assim, em consonância com Caldart (2003, p. 63), destaca-se que “Foi percebendo esta realidade que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta diferente de escola; uma escola pela qual efetivamente vale à pena lutar”. Ao pensar o contexto rural é preciso considerar a escolarização de sua população, que

Partindo da compreensão de Educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e do entendimento que “a educação básica tem por finalidade

²³Entende-se Políticas Públicas – os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade- FERNANDES, CERIOLI, CALDART (2009, p.49). Segundo os autores conceito extraído de Dorneles Malvina do Amaral. O MOBREAL como política pública: a institucionalização do analfabetismo. Porto Alegre, UFRG, 1990.

desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (QUEIROZ, 2011, p. 21).

Entende-se que a escolarização do campo precisa articular os saberes da realidade da vida do campo, de modo que, os processos educativos precisam ser compreendidos e concretizados na dimensão transformadora.

Na perspectiva de elaboração de políticas públicas, com a participação dos povos do campo, para que a Escola não seja tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico Projeto de Sociedade, onde a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora. (QUEIROZ, 2011, p. 46).

Conforme Caldart (2003), o MST traz que além da Reforma Agrária a educação também fazia parte de sua luta.

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. Foi assim que se começou a dizer no MST que se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST. (CALDART, 2003, p. 64).

Assim nasce um ambiente educativo, resultante de lutas por direitos sociais, para a construção de uma educação igualitária que valorize a constituição do homem do campo, conforme ressalta Caldart (2003),

No MST estamos chamando de ambiente educativo o processo intencional de organização e reorganização das relações sociais que constituem o jeito de ser, de funcionar da escola, de modo que este jeito possa ser mais educativo, mais humanizador de seus sujeitos. O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão. Existe um movimento pedagógico que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela. (CALDART, 2003, p. 73).

Com o avanço da legislação quanto à oferta de educação para a população rural, verifica-se que o esforço das lutas dos movimentos sociais teve resultado positivo, onde observa-se, ainda, a criação de centros familiares de formação de alternância, escolas do MST, entre outras. Já no final dos anos 1990, os movimentos sociais conseguem articular o movimento “Por uma

educação no campo”, que desencadeou o processo da construção de um projeto de educação no campo e, assim, abriu espaço às discussões e debates.

Diante dessas discussões e debates, ressalta-se que um marco importante foi a realização, em 1998, da Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho, na qual foi imposto ao Estado a obrigação de oferecer uma educação específica ao homem do campo, resgatando assim seus valores.

Nessa conferência, em torno das discussões e debates suscitados, decide-se utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2009, p.25). Na discussão desencadeada neste evento é que se rompeu com a expressão “meio rural”. Esse rompimento, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), explica-se uma vez que se trata de uma educação voltada para os trabalhadores do campo.

A Conferência Nacional precedida por Seminários estaduais, com apoio em um Texto-Base e nas experiências concretas, constituiu um processo unindo muitos parceiros na sua organização e, sobretudo, envolvendo, de modo muito participativo, expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo.

O assunto foi visto, desde o começo, de tamanha importância que, para tratá-lo com a seriedade, profundidade, alcance e abrangência que, merece, entraram em parceria a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB). (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

A discussão principal nessa Conferência se deu entorno do debate voltado à reflexão sobre a garantia para que a população do meio rural tivesse acesso a uma educação de qualidade e que considerasse o campo e suas singularidades.

Segundo Arroyo (2009), o evento, “Por uma Educação do Campo”, destacou-se em todo momento como pedagógico e educativo. Foi a expressão de um movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas. O mesmo autor aponta que a imagem que se tem na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Por isso é um avanço falar em Educação Básica do Campo e não *escola rural*.

A educação básica do campo carrega as ideias do movimento social que

[...] nos coloca no terreno dos direitos. O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania. O direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana. (ARROYO, 2009, p.72).

Para Caldart (2009) é preciso reafirmar três ideias que são advindas dessa Conferência:

- 1) O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
- 2) A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento sócio-cultural de humanização das pessoas que dele participam.
- 3) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada nesse movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um *movimento consciente de construção de escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART, 2009, p. 89).

Essas ideias são pertinentes à reflexão que a autora provoca: Que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país? Qual o lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um novo projeto de desenvolvimento do campo? (CALDART, 2009, p. 89).

Por meio deste processo de mobilização vem se construindo a inclusão da educação do campo na agenda das esferas governamentais. A década de 1990 é um marco de conquistas e avanços para superar a educação rural na busca de uma educação que seja do campo e para o campo.

É importante também trazer o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

Com base na lei, há amparo na organização geral das escolas situadas no campo no que se refere a sua organização, mas há contradições na disposição dessas escolas em um movimento que se apresenta frente a realidade de cada região, de cada Secretaria de Educação e de seus gestores.

Posto isso, discutir Educação do Campo nos remete a pensar em “**um fenômeno da realidade brasileira atual**” (CALDART, 2012, p. 259. grifos da autora), uma vez que, de acordo com Cunha (2009), ao se desenvolverem as estratégias para manutenção do sistema de dominação e exploração do país, “[...] a palavra de ordem na história da educação escolar brasileira seria unificar o Sistema educacional para atingir um controle maior de suas ações, as quais interferem diretamente nas relações sociais, políticas e econômicas.” (CUNHA, 2009, p. 289-290).

Entende-se que pensar a escola do campo e sua organização é antes de tudo pensar o sistema que a cerca. Desse modo,

[...] trata-se de um lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E essa luta não parte do consenso, mas de dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impendem a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 2008, p. 60).

Dessa forma, Caldart (2012, p. 259) afirma que, a Educação do Campo “[...] é um conceito em construção sem se descolar do movimento que a produziu.” A autora aponta que, neste sentido, já pode configurar-se com uma categoria de análise da situação das práticas e das políticas de educação dos trabalhadores do campo:

Como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 259).

Como categoria de análise, compreende-se que essa educação está inserida nesse sistema em que as relações entre a educação e a dinâmica social é tensa e contraditória. Por conseguinte, infere-se que “A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos é fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade”. (SAVIANI, 2008, p. 25).

Para Caldart (2011, p. 64), “[...] hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria

destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade.” A autora coloca que, para romper com a lógica instalada de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana, em todas as dimensões, é preciso agir para instaurar um projeto/educação que coloque “[...] as famílias da classe trabalhadora em um movimento de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações entre os seres humanos, entre os seres humanos e a natureza.” (CALDART, 2011, p. 64).

Para fortalecer a identidade histórica tecida na resistência e na luta dos movimentos sociais não basta defender e valorizar a educação como algo genérico, mas inseri-la na possibilidade de provocar a pensar na superação das contradições sociais que aqui são apresentadas, pois defende-se uma educação voltada para a luta dos trabalhadores. Todavia, não há defesa de uma escola isolada, distante da escola oficial, ao contrário, defende-se uma escola inserida no contexto tenso e de contradição em que o campo está inserido, com os seus aspectos singulares, mas com a universalidade imposta pelo modelo de sociedade vigente.

Nesse sentido importante ressaltar que

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 167).

A história da população camponesa não pode ficar silenciada no currículo de formação de professores, assim como os formadores não podem se eximir dessa história, já que as práticas pedagógicas devem seguir na direção da realidade do campo. Infere-se disso que:

A educação do campo necessita de muito mais do que métodos e técnicas de ensino, precisa de profissionais que estejam comprometidos politicamente com as questões relativas ao meio rural e compete às universidades oportunizarem momentos de reflexão e construção de projetos diferenciados. (BARAÚNA, 2009, p. 303).

A autora complementa que, caso contrário, estaremos corroborando para o desenvolvimento de práticas que não favorecem a melhoria das condições de vida da população do campo, mas simplesmente contribuem para manutenção do sistema.

É possível vislumbrar a década de 1990 avanços no que se refere à educação projetada para a população rural – já conceituada aqui, como população camponesa – pois, segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009), é importante compreender o conceito de camponês-

conceito histórico e político, segundo os autores é um significado genérico, pois representa uma diversidade de sujeitos em diferentes regiões do Brasil.

Em algumas porções do Centro –Sul, tem a denominação de caipira. Caipira é uma variação de caipora, que vem do tupi kaa porá, em que kaa significa mato e porá significa habitante. No nordeste é curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador...No Norte é sitiano, seringueiro. No Sul é colono, caboclo...Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do País: caíçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado ,meeiro, parceiro, parceleiro entre muitas outras denominações, e as mais recentes são sem terra e assentado. (FERNANDES., CERIOLI E CALDART, 2004, p. 25).

Estes termos podem carregar conteúdo valorativo e depreciativo, o que pode representar que são desconfiados e espertos, mas cabe lembrar que segundo os mesmos autores grande parte dessas palavras desapareceram do vocabulário cotidiano, e, hoje são encontradas nos dicionários e no folclore. Importante refletir que essas conceituações são importantes para analisar o que expressam e, portanto, o que representam para o debate referente às escolas rurais, seus espaços e seus sujeitos. Quem são? Que espaço é esse? Respostas que vinculam ao silenciamento por décadas das políticas públicas da valorização da escola, do espaço rural, da formação de professores e da melhoria da qualidade da escolarização para os filhos dos trabalhadores camponeses.

É de suma importância reconhecer os princípios pedagógicos de uma escola do campo. Em primeiro lugar, a valorização do espaço onde ela se encontra, bem como a compreensão da luta pela qual os trabalhadores do campo empreendem para a conquista da terra e de trabalho. Compromisso com a cultura e identidade da população camponesa e da democratização das escolas, no sentido de possibilitar a participação da comunidade na gestão escolar.

É preciso também repensar os currículos escolares, incorporar a história e a realidade do espaço do campo, a vinculação com o trabalho na terra, considerando-os como conteúdos que também são formativos. É também urgente a qualificação de professores, priorizando a formação inicial e contínua, repensando os modelos de formação vigente, especialmente dos professores leigos.

Pode-se considerar que os avanços são muitos desde a primeira Conferência, conforme Queiroz (2011),

Todo esse movimento pela educação do campo e toda a articulação das entidades, movimentos e das experiências contribuíram para a aprovação, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (QUEIROZ, 2011, p. 40).

Esses movimentos organizados para defender a educação do campo conquistaram junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) as diretrizes Operacionais da Educação do Campo (CNE/CEB nº 1. 3/04/02), que ficaram aguardadas por um tempo. Nestas diretrizes busca-se um projeto para a realidade das populações do campo, um projeto educativo adequado às características deste território.

Nos conjuntos de artigos da legislação estão previstos os parâmetros normativos para a construção dos projetos para a escola do campo, como o referencial curricular, o calendário escolar, a gestão democrática, a política da educação profissional, o financiamento da educação e as competências do poder público para a universalização do acesso à educação da população do campo.

Já na II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”²⁴, que ocorreu em 2004 em Luziânia – GO, registrou-se a presença de 1.100 participantes que representavam Movimentos Sociais; Sindicais e Organizações Sociais de Trabalhadores do Campo e da Educação; ONGs; Universidades; Centros Familiares de formação por Alternância; Educandos e Educadores de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas; de assalariados; povos indígenas e quilombolas; Secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública.

A II Conferência continuou e ampliou o debate sobre a educação do campo contando com a comprometimento dos movimentos sociais e organizações para com essa construção/efetivação na prática. Diante destas conferências identifica-se a trajetória da educação do campo no Brasil, mas as políticas educacionais não priorizaram as necessidades do povo do campo, assim como afirma o Ministério da Educação:

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente empenho do Poder Público para implantar um sistema educacional adequado às necessidades das populações do campo. O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas para as escolas do campo; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola com qualidade; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (MEC, SECAD, 2005).

Com a luta empreendida pelos movimentos sociais, bem como os de inserção da Educação do campo na agenda política do país, houve uma preocupação em qualificar os professores para atuar na educação no/do campo com formação específica, com objetivo de valorizar a cultura e o espaço em que estas escolas estão.

²⁴ Disponível em: http://www.observatoriodaeducacao.org.br/ebulicao/ebul06/fai_laranja_01.1.html. Acesso em 16 ago. 2020.

Nesse sentido,

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo, [...] e demais contra valores que degradam a sociedade em que vivemos. A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2004, p. 24-25).

E, ainda,

A Educação do Campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A escola é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a produção de suas próprias expressões culturais [...] a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo; tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares. (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 2004, p. 24-25).

Diante destes apontamentos a discussão a respeito da Educação do Campo ainda tem avanços e retrocessos, esta, ainda, traz resquícios da educação rural. Posto isso, pensar em uma proposta de educação para o campo pressupõe

[...] pensá-la enquanto política pública, em que devem ser considerados o seu devido financiamento, a formação profissional e o desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada em princípios filosóficos, os quais devem manter relações estreitas com os ideais da população do campo. (BARAÚNA, 2009, p.305).

Afirma a autora que para tanto, “os sujeitos envolvidos nesse processo devem se perceber enquanto sujeitos históricos e políticos com capacidade para construir e modificar os rumos da história”. (BARAÚNA, 2009, p. 305).

Modificar os rumos da história, superar os resquícios de educação rural, permite ressaltar que, é um processo de luta e resistência, que há um caminho a percorrer para alcançar, de fato, melhores possibilidades para a educação do campo, a escola do campo e a formação de professores para atuarem nelas.

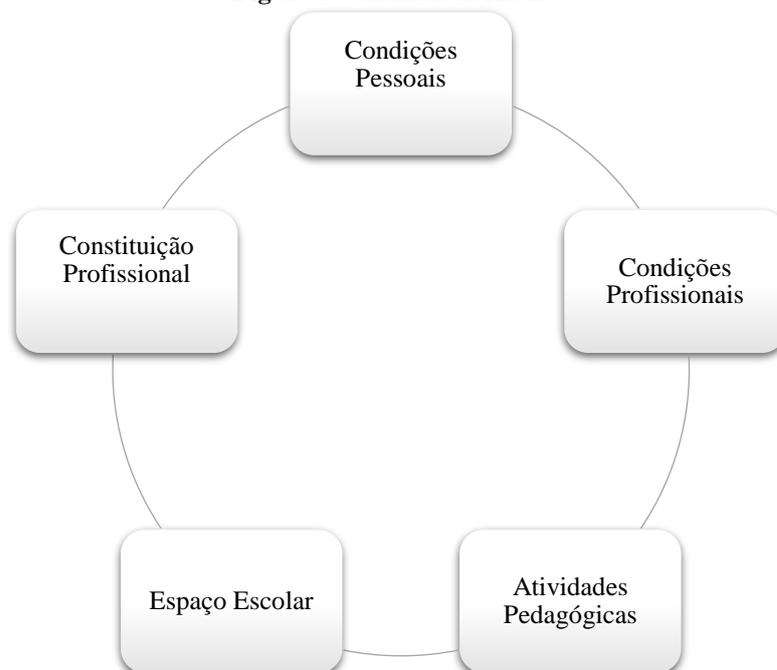
3. CONSTITUIR-SE PROFESSORAS EM ESCOLAS RURAIS

Nesta seção apresenta-se as análises realizadas a partir dos dados coletados nas entrevistas e documentos (diários de classe e fichas funcionais) selecionados para esta investigação, cujo objetivo é compreender como as professoras²⁵, mesmo *leigas*, das antigas escolas rurais no entorno de Paranaíba-MS se constituíam na profissão.

Importante dar o real sentido ao que se refere constituição para a compreensão do que se busca perquirir em relação às professoras *leigas*, em determinado contexto e recorte temporal. Parte-se do princípio que constituição é um processo que dá forma a alguma coisa. É fazer parte de algo, de ser necessário para a criação de algo. Neste sentido, busca-se conhecer as professoras, que eram *leigas*, mas atuavam na profissão e, portanto, reconhecê-las em sua constituição, atuação e em sua trajetória.

Para a compreensão de como se constituíam, estabeleceu-se unidades para analisar os depoimentos. De acordo com as respostas das entrevistadas criou-se cinco unidades de análise, são elas: a) Condições Pessoais, b) Condições Profissionais, c) Atividades Pedagógicas, d) Espaço Escolar, e) Constituição Profissional.

Figura 5: Unidades de Análise



Fonte: Autora (2020).

²⁵ Nesta seção as participantes da pesquisa serão denominadas – Professoras – pois os documentos e as entrevistas em análise foram realizadas com mulheres - *professoras*.

3.1 Condições pessoais

Para entender a constituição do professor ancora-se na teoria histórico-cultural, em especial na perspectiva de Vigotski (1995), ao afirmar que há uma ligação entre a história individual e a história social na constituição do homem. Assim, aponta que o homem é essencialmente histórico. O seu processo de constituição acontece em movimento interno a partir do externo, numa ação compartilhada com o meio.

Desse modo, o que diferencia o homem dos demais animais é o trabalho, por meio dele o homem desenvolveu suas capacidades humanas. Assim como discute Engels (1876), o trabalho é a fonte de toda a riqueza humana, é a condição básica da vida, portanto, permite ao homem desenvolver-se e participar ativamente do processo social. Frente a essa prática social destaca-se, conforme Leontiev, que:

[...] assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra. (LEONTIEV. 1978, p. 2).

Leontiev (2004) considera o trabalho como um processo que liga o homem à natureza, ou seja, a ação do homem com a natureza, ao mesmo tempo que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, também modifica a sua própria natureza e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

Nessa ação, a constituição do homem acontece por meio da atividade concreta de sua vida, mediada pela linguagem e formando a consciência. É um processo que está em constante movimento. Leontiev (2004) discorre que a linguagem é o produto da coletividade dos seres humanos, está relacionada à origem, à produção da linguagem e a consciência, à atividade produtiva e à comunicação material dos homens.

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx), é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente. (LEONTIEV, 2004, p .92).

É importante reconhecer o que é a consciência e como ela se desenvolve. O processo histórico de transformação do homem, ou seja, as relações estabelecidas pelos homens com a natureza e com os outros homens, a construção da sociedade pelo trabalho e o desenvolvimento

da linguagem, exigiu um grau de organização de ações que não poderiam ser garantidas somente pelo aparato biológico humano. O trabalho exigiu uma forma particularmente humana de reflexo da realidade, representada pela consciência.

Leontiev (2004) compreende que é preciso apreender a consciência humana em seu desenvolvimento, em seu processo de construção, visto que a mesma não é algo dado, imutável. A consciência é construída pelas relações sociais e, depende essencialmente, do modo de produção da vida material dos homens.

Assim, entende-se que o desenvolvimento humano se dá por meio da atividade que o homem exerce, que decorre da apropriação que transforma uma atividade que é externa em atividade interna. É, dessa forma, que o homem se apropria de mecanismos materiais e dos significados desses mecanismos que foram criados historicamente.

Por meio dos depoimentos das professoras selecionadas buscou-se compreender quais foram as condições pessoais destas diante do contexto cultural em que atuavam e de suas apropriações. Cabe ressaltar que contexto cultural traz a essência da vida social de cada sujeito em consonância ao que é universal.

As condições pessoais que as levaram a serem professoras são diferenciadas, mas se assemelham diante do contexto observado em Moreira (1955),

O professor leigo era gente humilde, as escolas eram simples e as experiências pedagógicas eram baseadas na prática com os alunos. São os professores municipais gente simples, quase humilde, não dispõem de grande cultura intelectual e técnica, pouco conhecem de diferenças entre métodos pedagógicos, trabalham empiricamente, sem filosofia educacional bem definida, sem qualquer fundamentação do seu trabalho em conhecimentos psico-sociológicos, mas, via de regra, como são eficientes! [...] Não diremos que suas escolinhas preencham os fins e funções que se atribuem modernamente às escolas primárias, não diremos que ela seja antiquada ou moderna, nem poderemos supor que obedecem a critérios científicos de planejamento e execução, mas são, dentro de seus limites, funcionais, ativas, adequadas ao meio. Em nenhum outro tipo de escola primária, que conhecemos no Brasil, sentimos tão nitidamente a integração da professora à sua tarefa, em nenhum vimos o ambiente e o mestre se identificarem tão bem. Escola simples, escola de primeiras letras, nada mais. Escola bem aceita, porém, escola flexível, aulas movimentadas, compreensão e respeito entre alunos e professores, entre mestres e pais. (MOREIRA, 1955, p. 185).

Ao considerar o que aponta o autor quanto às condições pessoais, compreende-se que as professoras entrevistadas eram, na época, pessoas humildes e que não dispunham de uma gama de conhecimentos científicos, mas faziam o possível para ensinar seus alunos. Assim, observa-se nesta unidade de análise que as professoras apresentam informações pessoais, tais como local de trabalho, residência, o período de atuação nas escolas rurais e o grau de escolarização, conforme ilustrado na figura 6.

Figura 6: Informações das condições pessoais

Fonte: Da Autora, (2020).

Em seu relato a professora A conta que trabalhou na década de 1990, cursou até a 8^a série, nasceu em Paranaíba/MS e trabalhou na escola rural localizada na região Raimundo, um dos distritos em Paranaíba. A forma de condução utilizada para se deslocar até a escola era a pé, pois morava em uma fazenda próxima à escola.

Já a professora B, que também trabalhou em escola rural na década de 1990, conta em seu depoimento: “Eu dei aula em uma escola rural ali na região do João Coruja, não me lembro certinho o nome da escola, quando eu comecei a dar aula lá eu tinha até a 8^a série do ensino fundamental”.

A forma de condução era via ônibus, pois a professora residia na cidade e assim dependia do transporte público para chegar até a escola em que lecionava.

A condução que eu ia para escola era de ônibus. O ônibus passava na minha casa 3 horas da manhã e eu ia para escola numa região que é bem mais afastada. O prazo que eu chegava lá era por volta das 05h40 às 6 h, os meninos já aguardavam a gente no ponto de ônibus e a gente já descia para iniciar as aulas. Essa condução era só para professores. (PROFESSORA B).

Quanto às condições pessoais, a professora C conta que estudou até a 4^a série do ensino fundamental e ministrava aula na região rural em que morava no ano de 1975, segunda ela: “Trabalhei na fazenda Furquia na região da Fazenda Santa Ana. A minha forma de condução era a pé, demorava cinco minutos, era bem pertinho”.

Enquanto a professora D, que também estudou até a 4^a série do ensino fundamental, ministrou aulas na região rural em que residia.

Eu tinha a 4^o série. Comecei a dar aula para os meus próprios colegas de sala, minha professora veio para cidade e eu fiquei no lugar dela. Na época eu tinha 16 anos. No começo eu morava em uma fazenda e dava aula na escola dentro da fazenda, aí no segundo ano fui dar aula em outra escola na fazenda de um parente. (PROFESSORA D).

A jovem professora, à época com 16 anos, mencionou em seu depoimento que a fazenda em que ministrava aula no segundo ano de atuação era de um parente e nesta, por ser distante de sua residência, precisava de utilizar meio de transporte animal, conforme relata: “Demorava 40 minutos, para chegar à escola. Eu ia a cavalo na segunda e na sexta ele me trazia de carro”. Neste depoimento a professora revela que passava cinco dias na escola, assim sua estada era na casa do fazendeiro, que era seu parente e disponibilizava um quarto para ela. Trabalhou na década de 1970 em duas escolas na região Figueira.

Nesta época algumas professoras permaneciam por vários dias na escola, um dos motivos para essa estadia era o fato de morar muito longe e a prefeitura não oferecer transporte em todas as regiões para a realização do trajeto diário. Observa-se na fala da professora D que se sentia mais confortável em ficar alguns dias nesta fazenda, pois era de um parente, sentia-se acolhida.

Ao longo do relato a professora expõe que sempre quis dar aula: “Comecei porque eu não tinha o que fazer e era uma opção de quando eu era criança, eu sempre quis ser professora. Eu alfabetizei uma irmã e uma prima sendo que eu só tinha a segunda série na época. Avancei em meus estudos e hoje sou professora de apoio”. (PROFESSORA D).

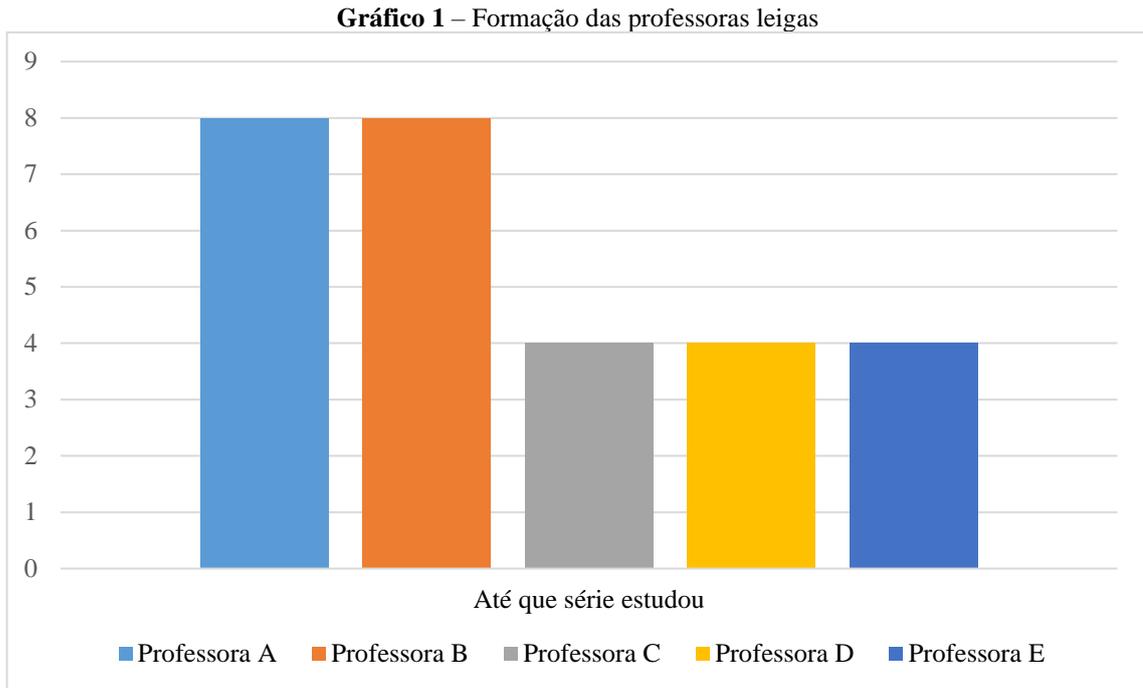
Analisando o relato da professora E, que trabalhou em 1971, quanto às suas condições pessoais, observa-se que também possuía a formação até a 4^a série no período que lecionou na escola rural, relata especificamente que: “Eu fiz o segundo grau, mas na época que eu dava aula só tinha a quarta série”. Menciona, ainda, que ministrou aula em uma escola na região da ponte do Guilhermão²⁶, na fazenda Cachoeirinha. Neste relato a professora discorre que morava na fazenda em que se localizava a escola.

Assim, as condições pessoais das professoras se assemelham pois todas trabalharam em escolas rurais e ao mesmo tempo se diferenciam pois, cada uma tem suas características próprias, bem como as condições que as levaram a trabalhar como professoras nas escolas rurais. Mas é importante situá-las, uma vez que estão no mesmo contexto em determinado lugar e época, vivendo experiências similares, de modo que, é a compreensão dos fatos, do contexto do período e, portanto, a história, que possibilita a percepção da constituição do homem, a qual

²⁶ Ponte sobre o encontro do Rio Paranaíba e Rio Aporé.

é perpassada pelas relações sociais. O significado que o ser dá à essa ação é um processo histórico e cultural.

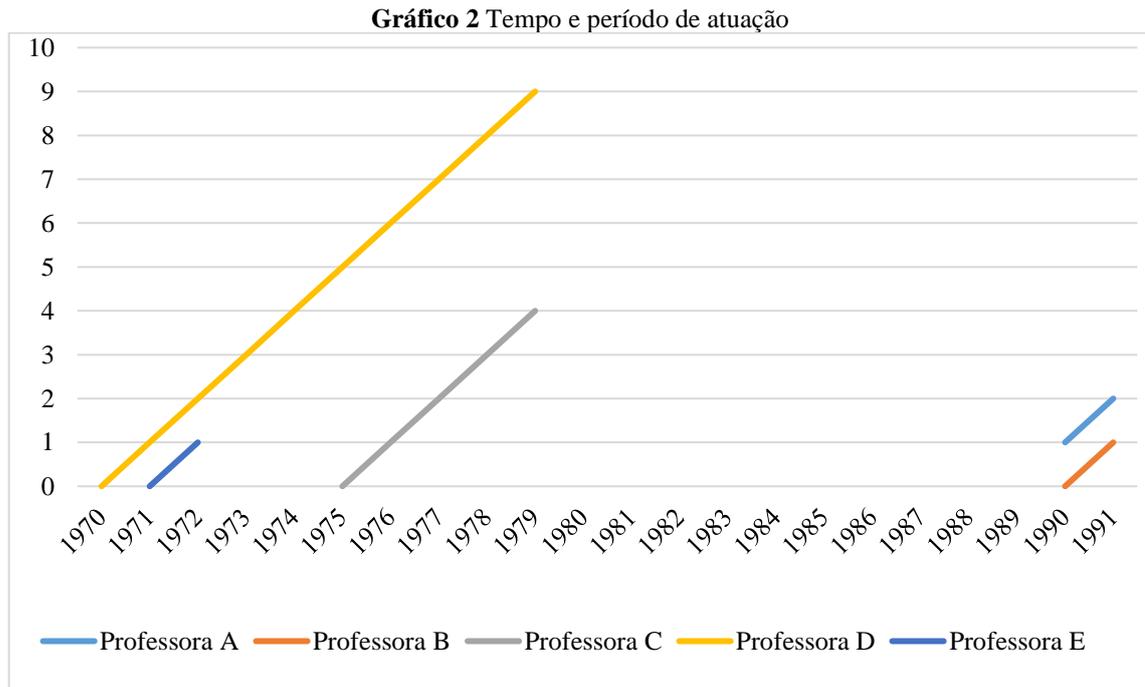
Em relação à formação mínima que possuíam, dentre as professoras entrevistadas, verifica-se, conforme o gráfico 1, que três professoras *leigas* estudaram até a 4ª série e duas delas até a 8ª série. O que revela que tinham pouca escolaridade para atuarem no ensino.



Fonte: Da Autora (2020).

A partir das informações sintetizadas no gráfico, referentes à formação das professoras, percebe-se que, possivelmente, a maioria das professoras *leigas* que atuaram na época estudaram apenas até a 4ª ou 8ª série. É possível depreender dessa informação que, para ensinar tinham pouco estudo/formação enquanto alunas, portanto pouco sabiam de fato sobre os conteúdos e sobre como ensinar.

Em relação ao período de atuação, três das cinco professoras entrevistadas, lecionaram apenas 1 ano na escola rural, conforme observa-se no gráfico 2:



Fonte: Da Autora (2020).

A professora que atuou por mais tempo na escola rural foi a professora D, nove anos. A professora C permaneceu por 4 anos e as demais professoras (A, B, E) ministraram aula durante 1 ano. Nas entrevistas elas revelaram que trabalharam pouco tempo devido a organização política do município, contam que perderam o cargo durante as trocas na administração da prefeitura. Nesse sentido, Gonçalves (2015) relata que,

[...] para se tornar professor o indivíduo dependia da teia em que estava inserido, da configuração social estabelecida que possibilitaria a indicação, ou do convite por um chefe político local, que, por sua vez, estabeleceria relações com pessoas influentes no município ou no Governo Estadual. (GONÇALVES, 2015, p. 149).

Em consonância, as professoras entrevistadas revelaram que foram indicadas por pessoas influentes na política, assim conseguiram o cargo de professora nas escolas rurais, ou seja, eram admitidas por apadrinhamento. Nesse período de atuação, cada professora trabalhou em uma região rural diferente.

Diante das informações é possível ponderar que, além de indicações políticas, a proximidade entre as escolas e as residências das professoras, em especial, as que atuaram na década de 1970, pode ter contribuído para que fossem contratadas, visto que, os meios de locomoção eram escassos, como observa-se no caso da professora D, que por morar distante da escola utilizava cavalo como meio de transporte e dormia na fazenda sede da escola durante a semana.

Especificamente, quatro das professoras entrevistadas moravam na mesma região das fazendas em que ministravam aula, sendo que uma delas morava na mesma fazenda onde funcionava a escola, este fato pode ser um elemento importante que constitui um elo entre a professora e o lugar (escola).

Quando a professora residia na fazenda ou na região obtinha-se um pertencimento ao lugar, pois, ela convivia com aquela realidade, já quando a professora residia na cidade não se observa a sensação de pertencimento ao lugar e, ainda, destaca-se a dificuldade em relação ao deslocamento.

Nesse sentido, Brandão (1986) discorre que os professores originários da comunidade seriam os mais “dotados de qualidades”, pois estão inseridos naquela cultura.

Professores leigos plenos, às vezes com não mais do que um primeiro grau completo, mas originados da comunidade onde trabalham e residem (muitas vezes porque não podem sair dela), seriam os mais dotados das qualidades “naturais” de um bom professor rural: encontram-se plenamente inseridos na vida cultural de suas escolas; são, não raro, sabiamente sensíveis às relações entre a cultura local e a cultura escolar e, com variantes, as pessoas mais capazes de internalizar o desejo de seguirem, “na roça”, uma carreira de magistério. (BRANDÃO, 1986, p. 15).

Ao abordar o termo “dotado de qualidades naturais”, obtêm-se um sentido de que aquele professor entende a realidade do espaço rural, são envolvidos na cultura, de modo que, há o sentimento de pertencer ao local.

Quanto a presença dessas professoras, é possível destacar, segundo Ferreira (2011), que a professora *leiga* rural fez história em muitos lugares e que em muitos lugares ainda estão fazendo diferença.

Nesse percurso histórico, a professora rural, na maioria das vezes leiga, fez história, e em muitos lugares essa história continua sendo construída. Em alguns lugares ainda encontra-se muitos desses professores com o ensino fundamental incompleto, assim como já temos professores que atuam no meio rural com uma formação em nível superior, o que certamente vem fazendo diferença. Entretanto esse não é o único elemento a promover a diferença. A professora do meio rural não precisa, para promover um ensino melhor, somente de uma melhor formação ou de frutos de políticas públicas; ela precisa identificar-se com o contexto em que atua. É fundamental pensar a educação rural tomando-se por base as reais necessidades dos povos rurais, e nesse processo de mudança da educação o professor torna-se agente de transformação. (FERREIRA, 2011, p. 112).

Assim, observa-se que estas professoras estavam imersas no contexto cultural em que atuavam, eram mulheres jovens que ministravam aula em escolas rurais, suas condições eram singulares e ao mesmo tempo representavam o universal, pois era a realidade de muitas professoras *leigas* em diversas regiões do Brasil.

As dificuldades que se apresentam nas condições pessoais dessas professoras é a falta de suporte para atuarem, as distâncias, a estadia, questões que revelam a falta de apoio do poder público para que tivessem melhores condições de trabalho.

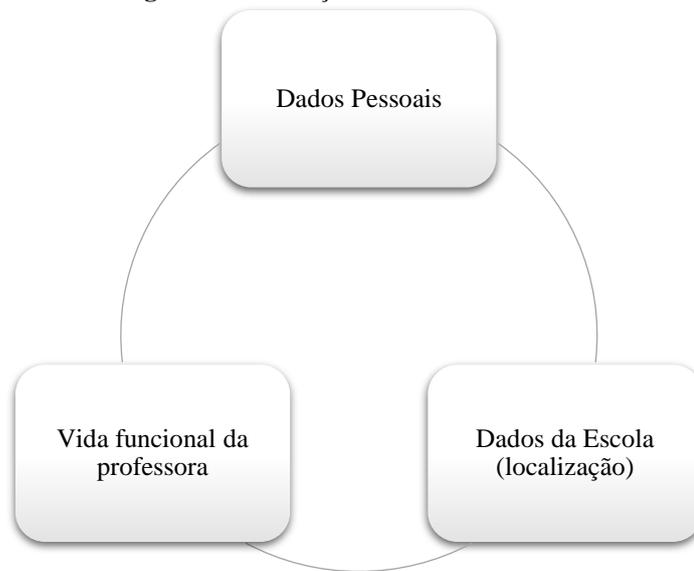
Rubinstein (1977) pontua que em toda ação humana se estabelece uma relação entre o que é socialmente importante e o que é importante para a própria pessoa. Portanto, o objetivo da ação humana sempre está implicado com os semelhantes, “toda ação objetiva do homem é um ato de relação com os seus semelhantes, na qual para o sujeito atuante não só se abre o mundo objetivo, onde está implicada a atuação, como também o conteúdo de uma vida social, compreendida nessa atuação que a determina”. (RUBINSTEIN, 1977, p. 27). O autor explica que a atuação humana, portanto, não é natural, é sim de natureza social, está implícita nas relações sociais, e tem como base a prática social.

Nesse sentido, é nessa vivencia que as professoras objetivam a própria prática entre as dificuldades que as afrontavam dia a dia para atuarem nas escolas rurais.

3.1.2 Fichas Funcionais

Para compreender como era a contratação das professoras *leigas* recorre-se as fichas funcionais como fonte de análise, pois esse documento possibilita a identificação dos dados tais como local da escola, escolaridade das professoras, salário e o período de contrato.

Estas fichas funcionais são documentos a serem pesquisados como parte de uma pesquisa documental, que de acordo com Gil (2008, p. 45) caracteriza-se “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. As fichas funcionais das professoras *leigas* contêm informações importantes para compreender quem eram e como era a organização do contrato de trabalho. As informações contidas nestas fichas revelam os dados organizados em três categorias, conforme apresentado na figura 7.

Figura 7: Informações das fichas funcionais

Fonte: Da Autora. (2020).

Estes documentos, as fichas funcionais, fazem parte do acervo da Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba/MS, estão em bom estado de conservação, localizados em um dos depósitos da prefeitura desta cidade. Por meio deles delimita-se o estudo para o período de 1970 a 1990, pois a maior parte das fichas acessadas são de professoras *leigas*, sendo que algumas também de professoras com formação e concursadas, que trabalharam neste período nas escolas rurais da referida região. Ressalta-se que nosso interesse são as fichas das professoras leigas.

Para análise das informações contidas no documento referente aos dados pessoais das professoras *leigas*, especificamente a formação, se faz importante compreender a educação rural neste período, uma vez que Arroyo, Caldart e Molina (2004), mencionam que a escola no meio rural foi um resíduo do sistema educacional do país e, assim, por consequência à população desse meio foram negados o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica. Nesse sentido retoma-se Arroyo (2009), que na história o campo ainda é visto como um lugar de atraso, onde a escola rural ensina o básico pois os professores tem pouca escolarização.

Nas fichas há uma descrição de dados completos das professoras, além das informações de contratação. Ao buscar estas fichas funcionais, depara-se com dois modelos diferentes, os mais antigos de 1970 a 1980 seguiam a estrutura exposta na figura 8:

Figura 8: Ficha funcional da década de 1970.

Prefeitura Municipal de Paranaíba
ESTADO DE MATO GROSSO
Secretaria de Educação e Cultura Municipal
CURRICULUM VITAE

Nome da Escola Escola Rural Mista "Santo Antônio" Estadual Municipal Particular

Local Fazenda Santo Antônio

Se for fazenda nome do fazendeiro Antônio Almor Queiroz

Região Ronito

Distância em relação à cidade 60 Km (sessenta quilômetros)

Distância em relação à escola mais próxima 10 Km (dez quilômetros)

Profissão

Diretor Professor Secretária Inspetor Zelador

Dados do Funcionário

Nome do Funcionário ALVAMANDA DE OLIVEIRA FERREIRA

SERIE 16.406 DATA 23/07/71 FATO 218 ZONE 138 LOCAL Paranaíba ESTADO MT

NASC. 11/11/1952 DADOS 21 anos

SEXO FEM NATURALIDADE Paranaíba - MT

Religião Católica

Cidade Casaça Nacionalidade Brasileira País Pará

Documentos

Nº do Título de Eleitor 16.406 Data 23/07/71 Fato 218 ZONE 138 LOCAL Paranaíba ESTADO MT

Nº da Carteira de Identidade 401.738 Data 27/11/73 Fato Del. Regional LOCAL Paranaíba ESTADO MT

Nº da Carteira Profissional 06.253 Data 03/12/73 Fato Pref. Municipal LOCAL Paranaíba ESTADO MT

CURSOS QUE POSSUI (indicando estabelecimentos)

Primário Colégio Bucandário "Santa Clara" - Paranaíba, Mt.

Ginásial _____

Colégio _____

Faculdade _____

Tipo de Provento

Nomeação Interino Estável Contratação

DATA 01 / 03 / 74 DURAÇÃO 01 / 03 / 74 à 31 / 12 / 74

Motivo de Contratação

Vaga Substituição Licença

Observação _____

Paranaíba, 13 de fevereiro de 1974

Alvamánda de Oliveira Pereira
Assinatura do(a) Professor(a)

Declaro a exatidão dos dados constantes deste CURRICULUM VITAE.

Ademir Amâncio Pereira
Secretário de Educação e Cultura Municipal

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS.

Estão registrados os dados pessoais da professora e o nome da fazenda em que trabalhava, percebe-se que as escolas ficavam distantes do centro urbano, a fazenda descrita na ficha da figura 8, por exemplo, estava localizada à 60 km de distância da cidade e em relação a outra escola rural mais próxima 10 km.

Quanto aos dados pessoais da professora a que se refere a ficha funcional da figura 8, identifica-se que esta estudou até o ensino primário. Esta informação remete a um fato comum neste período, a prefeitura contratava professoras sem formação adequada para ministrar aula, principalmente em escolas rurais. Os documentos revelam que as professoras possuíam formação entre a 4^a série e a 8^a série.

ficha também mostra que a professora estava em formação no curso LOGOS II, o qual habilitava professores a nível de 2º grau, para lecionar até a 4ª série. A professora já era concursada.

Figura 10: Ficha funcional década de 1980- Professora Concursada

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAÍBA
 DIVISÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

RG nº 12.073 Data 20-08-79
 Estado MS
 Data 12-07-66

Nome: **ADIR DE PAULA OLIVEIRA** Sexo: **Feminino**
 1 - Nome: **ADIR DE PAULA OLIVEIRA**
 2 - Cargo: **Professora de 1º Grau Nível I a IV**
 3 - Escola: **Municipal de 1º Grau "CASSIO NEVES"**
 4 - Endereço: **Fazenda Córrego Fundo**
 5 - Ponto de Referência (região): **Estância Lago Azul**
 6 - Distância da Sede: **22** km - Proprietário: **Iron Augustinho de 011**

QUALIFICAÇÃO

Naturalidade		Filiação		Data de Nascimento		
País	Estado	Pai	Mãe	Dia	Mês	Ano
Brasil	MS	Paulo Sebastião de Paulo Adrião	Mãe: Marilina Leonel da Silva	03	01	1.948

Estado Civil	Ref.	Nível	1º Grau			2º Grau			Superior		
			1	2	3	1	2	3	1	2	3
Casada	A	101	4			Cursando Logos II					

Vida Funcional	Local de Atividades	Data de Contratação			Início de Atividades		
		Dia	Mês	Ano	Dia	Mês	Ano
Concursada	EMREPG. "Maria Luiza Corrêa Machado"	19	12	93	01	08	79
Concursada	Ação Comunitária	06	01	97	01	08	80
	BIBLIOTECA PÚBLICA MUNICIPAL	01	05	97			
	Biblioteca Pública Municipal			1998			
	Biblioteca Pública Municipal			1999			

Observação: - Título nº 0002418019 61 - Zona 13
 Seção: 0055 - Data: 29/09/86

Adicional de 15% por tempo de serviço
 Férias referentes ao período aquisitivo: 01/08/98 à 31/07/99.
 Período de gozo 02/08 a 31/08/99.

14/08/2000 Férias não gozadas acumuladas de maio de 1998

14/07/2001 Licença de maternidade

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba-MS

Neste sentido, ressalta-se, em consonância com Bezerra Neto (2003), que os professores que trabalhavam nas escolas rurais aguardavam oportunidades para trabalhar na cidade e, muitas vezes, trabalhar nestas escolas rurais era algo temporário até conseguirem o emprego na zona urbana. Assim,

[...]o baixo salário pago ao professor que atuava no meio rural, juntamente com as condições de trabalho e moradia que lhe eram impostas, acompanhado das dificuldades decorrentes da precária formação profissional a que estavam submetidos, contribuía para que ele encarasse aquele trabalho com algo sazonal, ou ainda, como um período de “provação” pelo qual ele devia passar até chegar o momento de se transferir para a cidade, onde seria reconhecido pelo seu talento, quer através de uma melhor remuneração, quer pelas condições de trabalho, consideradas privilegiadas por aqueles profissionais. (BEZERRA NETO, 2003, p. 95).

Vale ressaltar que no período de 1960 a 1980 ocorreu uma intensa migração da população rural para o meio urbano²⁷, esse fato deve ser considerado ao refletir sobre essa mudança das professoras *leigas* que atuavam na escola rural para a cidade, evidenciada neste segundo modelo das fichas funcionais analisadas.

²⁷Tal movimento ficou conhecido como êxodo rural, Faustino (2014).

Analisando ainda as informações contidas e ilustradas pela ficha da figura 10, retomase os estudos de Amaral (1991), sobre o processo de contratação. Era realizado um recrutamento de professores sem formação adequada que se tornavam efetivos nos contratos precários da época.

Nessa análise, das condições pessoais, ao acessar as fichas funcionais pode-se verificar que eram vários os obstáculos que envolviam o trabalho das professoras *leigas*, desde o acesso à escola até a formação mínima. Essas condições precárias de trabalho retratam-se na contratação por período curto. As fichas funcionais revelam que estas profissionais trabalhavam nas escolas rurais, em muitos casos, por apenas um ano, pois tinham como objetivo melhores condições de trabalho na cidade. Se viam frente a contratos provisórios e sem benefícios que pudessem contribuir para sua estada nessas escolas.

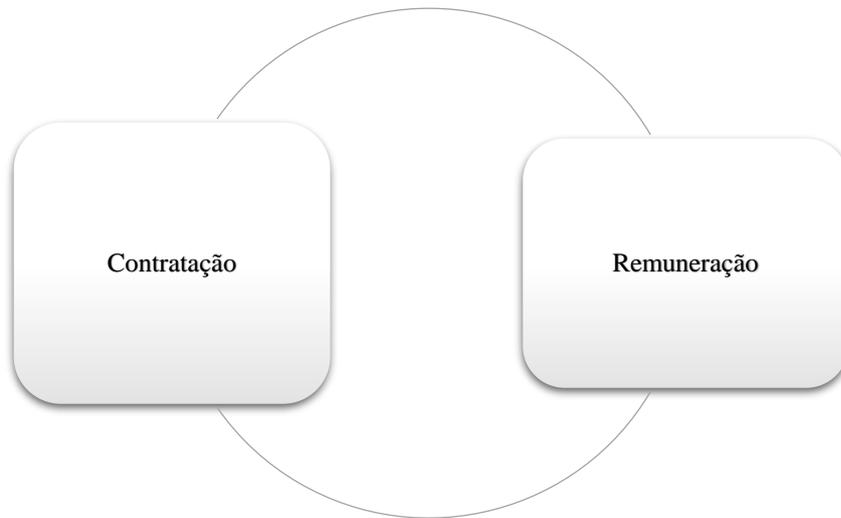
3.2 Condições Profissionais

Ao estudar a constituição das professoras é importante rever as atividades que elas realizavam, o lugar onde atuavam e as condições que permearam a sua atividade. A atividade, como um dos princípios centrais do desenvolvimento do psiquismo, permite compreender o sujeito em sua constituição frente à sociedade, sendo concebido histórico e culturalmente, como sujeito da ação histórica no mundo concreto e considerado em sua singularidade.

De acordo com Leontiev (2004), o homem pode pensar uma ação, direcioná-la para um fim, torná-la atividade e internalizá-la novamente. Entende-se assim, que a constituição do sujeito está em movimento, não é pronta e nem acabada, mas está sempre em um movimento de tensão e contradição, portanto, está sempre em processo de transformação.

Assim, para essa compreensão da unidade de análise das condições profissionais estabeleceu-se duas categorias—contratação e remuneração - conforme explicitado na figura 11.

Figura 11: Informações sobre as condições profissionais.



Fonte: Da Autora (2020).

Mesmo frente ao ingresso em uma profissão que não estavam preparadas, em geral, afirmaram que gostavam de ser professora, suas experiências são relatadas sempre em consonância, percebe-se em suas falas a sensação de prazer ao lembrar o estar em sala de aula e ensinar às crianças que estudavam nas escolas rurais.

Ao relembrar as experiências profissionais, as professoras narram que eram contratadas por indicações, ou seja, conheciam ou eram parentes de alguém conhecido na cidade, muitas vezes um político ou uma pessoa com influência.

Ao serem indagadas sobre como eram os contratos, a professora A fala: “Eu fui contratada por indicação”, a professora B também conta que “era por indicação, meu contrato era de um ano, no final do ano encerrava, se fosse necessário, no início do ano, quando comessem as aulas, contratavam novamente”. As professoras C e E revelaram que foram contratadas por indicação política, especificamente, a professora C detalhou que seu contrato durou 4 anos, pois foi durante o mandato do prefeito da época. A professora D conta que: “Por indicação, meu tio tinha grande influência na cidade, ele era um cadeirante conhecido, tinha influência política e aí eu fui indicada”. No quadro 6 estão sintetizadas as informações sobre o contrato.

Quadro 6-Formas de Contratação –Professoras leigas

Professoras	Formas de Contratação
A	Indicação política
B	Indicação política
C	Indicação política, durante os quatro anos de mandato do prefeito.
D	Indicação política, por influência de parente
E	Indicação política.

Fonte: Da Autora, (2020).

Frente às respostas das professoras, retoma-se o apontamento de Augusto (2010) de que, no século XX, havia muito apadrinhamento de professores não habilitados para exercer a profissão. Esta prática, revelam as pesquisas acessadas, não ocorria apenas com as professoras em Paranaíba, mas em todas as regiões do Brasil.

Nesse sentido, a Ribeiro (2009, p. 81) discorre que “[...] essas profissionais poderiam ser indicadas para assumir o cargo em consequência da influência política de suas famílias, que usavam a escola como forma de articular os interesses do poder local”.

Os relatos das professoras demonstram que haviam escolhas definidas para que essas pessoas atuassem nas escolas, sempre ligadas às relações sociais estabelecidas na sociedade, eram selecionadas por questões políticas e permaneciam nessa função conforme o tempo estabelecido, principalmente, o “tempo político”. Assim, revelam que os contratos duravam, especificamente de acordo com o relato da professora C, durante o mandato do prefeito.

Sobre o salário apontam que: “Eu não me recordo perfeitamente quanto era o salário, mas estava dentro da expectativa. Era menos, bem menos do que os professores formados”. (PROFESSORA B). “Era mais ou menos 300 cruzeiros ou cruzados, não me lembro exatamente. Na época era um bom salário sobrava até para eu comprar gado. Não era um bom salário em vista dos professores formados, aí o salário era pouco, como se fosse serviços gerais”. (PROFESSORA D).

Quanto ao fato de que seus salários eram inferiores aos de professores formados, retoma-se as discussões de Bezerra Neto (2003), que estes profissionais eram mal remunerados em relação aos professores com formação do Magistério e enfrentavam muitas dificuldades na profissão ocorridas pela falta de formação.

As professoras A e C contam que não se lembram do valor que recebiam e a professora E diz que eram 100 cruzeiros. Percebe-se por meio das falas que os pagamentos variavam entre 100 e 300 cruzeiros. Nesse sentido, ao discutir sobre os salários das professoras, Gonçalves (2015) aponta que no meio rural piauiense havia baixo salário aos professores e que o valor recebido pelo professor leigo era inferior ao salário mínimo nacional.

Recorrendo novamente as fichas funcionais, é possível observar dados do salário que as professoras *leigas* recebiam na época, conforme ilustrado nas figuras 11 e 12, percebe-se que havia considerável diferença entre os salários das professoras rurais de acordo com a sua formação, destaca-se que há uma diferença temporal de dois anos entre as fichas analisadas e ainda podem haver outros fatores que influenciam na diferença salarial que não estão expressos nas fichas.

Na busca de compreender se seus salários eram compatíveis com o salário mínimo recorreu-se à tabela salarial²⁸ com recorte nas décadas de 1970 a 1990. Cabe ressaltar, conforme consta na tabela de indicadores salariais, que durante muitos anos vigorou o Salário Mínimo Regional, com valores diferentes para cada região e/ou sub-região do País de acordo com as características e peculiaridades de cada local. Quando foi instituído, eram 14 Salários Mínimos diferentes, chegando a 38 valores distintos em 1963. Em 1974 foram reduzidos a apenas cinco, caindo para três Salários Mínimos regionais em 1983. Em maio de 1984 o valor foi unificado, passando para Salário Mínimo Nacional, situação que permanece até hoje.

O salário se modificava, mas em maio de 1970 era de NCr\$ 187.20, o que revela que os seus salários eram maiores que o mínimo, porém havia diferenças entre o grau de instrução, considerando que as fichas mostram essa diferenciação. Já no ano de 1980, também em maio, o salário era de Cr\$4.149,60, o que revela um aumento e modificação e variação nos salários apresentados nas fichas funcionais.

²⁸Informações disponíveis em: <https://br.advfn.com/indicadores/salario-minimo/evolucao>.

Figura 12: Ficha Funcional - escolaridade Ginásio.

Prefeitura Municipal de Paranaíba
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA MUNICIPAL
CURRICULUM VITAE

Nome da Escola Rural N.º 12 "Café Filho" - [] Estadual [] Municipal [] Particular
 Local Paranaíba - Paraná
 Se for diferente nome da instituição: SIMON FERREIRA DOS SANTOS
 Município ARIRAMA
 Distância em relação à cidade: 26 Km (trinta e seis quilômetros)
 Distância em relação à cidade mais próxima: 13 Km (treze quilômetros)

Profissão
 Diretor Professor Secretária Inspetor Zelador

Dados do Funcionário

Nome do Funcionário: MONTEVI APARECIDA FERREIRI
 Nº de Cartão: X
 Data de Nascimento: 14/04/54
 Idade: 21 anos
 Estado Civil: Casada
 Nacionalidade: Brasileira
 Religião: Católica
 Salário: Cr\$ 400,00 - R
 Branca

Documento

N.º de Matrícula de Escolaridade: 16.743 - Data: 10/05/73 - Curso: 32ª - Série: 11ª - Município: Paranaíba - MT -
 N.º de Cartão de Escolaridade: 400.298 - Data: 03/11/73 - Curso: Deleg. Regional - Município: Paranaíba - MT -
 N.º de Cartão de Profissão: 28.052 - Data: 10/05/73 - Curso: Pref. Municipal - Município: Paranaíba - MT -

Primeira Escola Escolar: Grupo Escolar "José Garcia Leal" - Paranaíba-MT -
 Ginásio Estadual "Wladislau Garcia Gomes" - 6ª série - Paranaíba-MT -
 Colégio -
 Faculdade -

Nomeação Interino Edital Contratação
 Data: 19 / 03 / 75 a 31 / 12 / 75
Motivo da Contratação
 Vaga Substituição Licença

Observação:
 Paranaíba, 15 de março de 1975
 [Assinatura]
 Declaro a exatidão dos dados constantes desta CURRICULUM VITAE.
 [Assinatura]

Fonte: Secretaria de Educação de Paranaíba-MS.

Nesta ficha funcional, em relação ao salário, percebe-se que é maior e o motivo identificado para tal fato pode ser a escolaridade desta professora que trabalhou no ano de 1975 e cursou o primário e o ginásio (6ª série), conforme destacado na figura 12. Enquanto a professora que atuou em 1973 e recebia o salário de Cr\$ 210,00 cursou apenas o primário. É possível visualizar a diferença entre as informações contidas nas duas fichas na síntese elaborada no quadro 3.

Quadro 7- Salário/ Grau de escolaridade

Grau de escolaridade	Valor de pagamento	Ano de referência
Primário	Cr\$ 210,00	1973
Ginásio	Cr\$ 400,00	1975

Fonte: Da Autora, (2020).

É possível apontar que há uma desvalorização da função de professor para as escolas rurais quanto à remuneração, a qual foi identificada nas entrevistadas, mesmo que, de alguma

forma, as professoras entrevistadas demonstraram contentamento em receber seus respectivos salários.

A escolha não se dava por merecimento ou condições, mas por apadrinhamentos, os quais possibilitavam assumirem a profissão, mesmo sem formação. Nesse sentido, indaga-se: Como tornavam-se professoras? Que condições aceitavam? Que dificuldades encontravam? Como se constituíam na profissão? Para refletir sobre essas questões se faz necessário observar o trabalho pedagógico destas profissionais, reflexão esta que se busca fazer a partir do tópico a seguir.

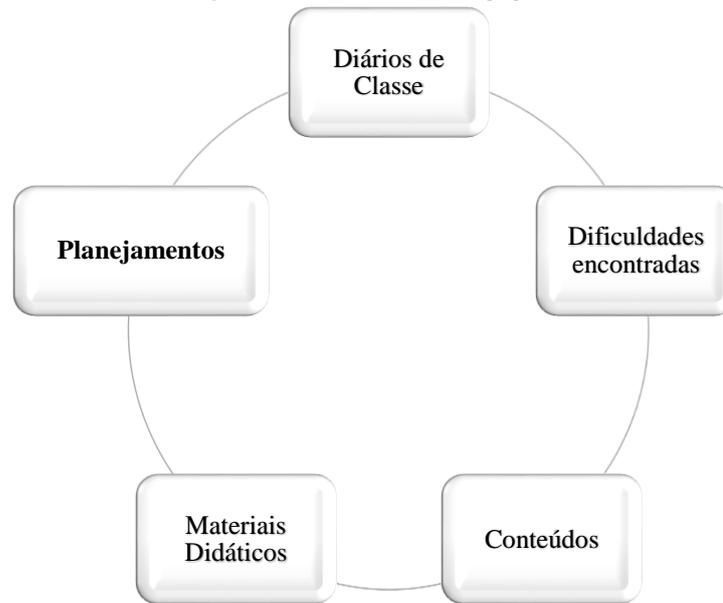
3.3 Atividades pedagógicas

Para iniciar esta reflexão, acerca do processo de constituição do professor, entende-se que é essencial analisar a atividade que ele exerce, o que incide em compreendê-lo no movimento das relações vivenciadas.

O conceito de atividade é uma questão fundamental ao estudo do desenvolvimento psicológico, para Leontiev (1978) a atividade tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, posto que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo homem, dadas as condições de vida, de educação e de atividade.

Leontiev (1978) categoriza a atividade como um meio de estruturação da consciência, portanto o sujeito resulta de um sistema de atividades sucessivas, assim, as atividades só existem a partir das relações sociais. As atividades humanas são as relações do homem com o mundo, por meio da consciência o ser humano vê o mundo com motivos e objetivos, e as condições de vida são percebidas, memorizadas e compreendidas.

Dentre as atividades que compõe a prática pedagógica do professor pode-se destacar cinco, cuja investigação entende-se ser necessária para compreender a constituição das professoras *leigas*, são englobadas nas categorias: Registros nos diários de classe, dificuldades encontradas, conteúdos, materiais didáticos e planejamento, conforme organizado na figura 13.

Figura 13: Atividades Pedagógicas

Fonte: Da Autora, (2020).

Dentro desta formação, relativa às atividades pedagógicas, que compõem, entre outros, a constituição das professoras é importante considerar os desafios enfrentados no trabalho que realizavam nas escolas rurais, tais como lecionar em salas multisseriadas, as condições dos planejamentos, a dificuldade em ensinar conteúdos, os materiais didáticos escassos e os diários de classe, que muitas vezes registravam estas dificuldades em ensinar conteúdos de níveis diferentes em uma mesma sala de aula comum para alunos de primeira à quarta série, ou para uma turma, com crianças, jovens e até adultos no mesmo espaço.

Este tipo de documento, o diário de classe, permite compreender a rotina das salas multisseriadas, contendo, por exemplo, anotações dos conteúdos que foram ministrados em uma sala de aula. Os diários fazem parte da investigação sobre a constituição das professoras *leigas*, nos quais verifica-se diferentes conteúdos e temas ensinados durante as aulas ministradas.

Ao compreender que a educação em sentido amplo,

É o processo de humanização caracterizado pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade no decorrer da história. Parte dessa apropriação é direta: ocorre por meio da participação dos sujeitos na cultura. Outra, porém, não pode ser captada diretamente pelos sujeitos em sua interação com o mundo; trata-se do conhecimento teórico. (SFORNI, 2015, p. 02).

Entende-se então que, “propiciar o acesso a esse bem cultural específico, que não está garantido aos sujeitos por outras práticas culturais, que não se adquire por meio da vivência e da empiria, é o papel que cabe às instituições de ensino”. (SFORNI, 2015, p. 02)

Nesse sentido, importante se faz analisar os conteúdos organizados para concretização das aulas, pois é nessa especificidade da instituição escolar que se concretiza e valoriza os conhecimentos sistematizados, os conhecimentos científicos, conteúdos centrais da atividade do professor.

Os conteúdos, de acordo com as anotações nos diários de classe, eram diversos, pois as professoras ensinavam desde as primeiras letras até a leitura de textos mais elaborados para os alunos maiores, isso ocorria devido ao fato da sala ser multisseriada. Estes modelos de salas representavam um conjunto de séries em um único espaço, onde os alunos de cada série realizavam suas atividades ao mesmo tempo, ou até mesmo a variação de faixa etária no mesmo espaço, ou seja, crianças de diferentes idades na mesma série.

Medrado (2012), discorre sobre as classes multisseriadas que,

As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo (MEDRADO, 2012, p. 140).

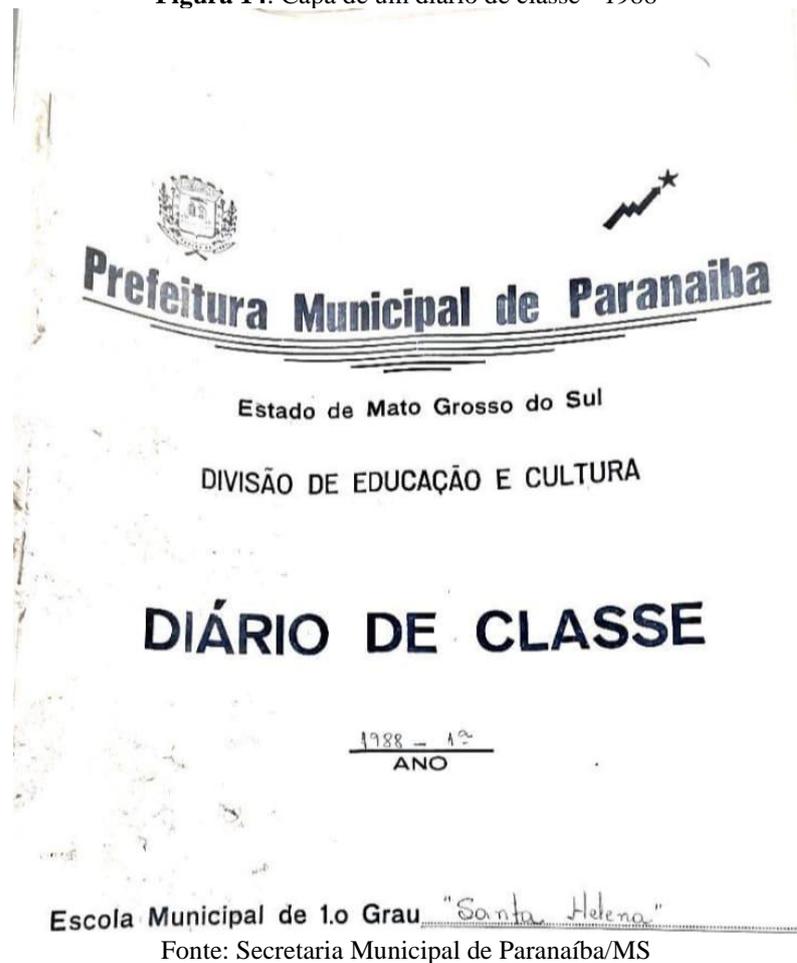
De acordo com Hage (2011) sobre as escolas multisseriadas,

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. (HAGE, 2011, p. 99).

Estas escolas rurais ficavam em fazendas muito afastadas das cidades e atendiam uma demanda de estudantes insuficientes para estabelecer turmas de acordo com a série, portanto invés de modelo seriado eram criadas salas multisseriadas, onde atuava um único docente, no contexto desta pesquisa as professoras *leigas*.

A partir da imagem a seguir, da capa de um diário, percebe-se que em algumas escolas havia uma sala única e que abrigava crianças de diferentes idades, na mesma série e não mais séries no mesmo espaço.

Figura 14: Capa de um diário de classe - 1988



Hage (2011), traz que os professores enfrentavam muitas dificuldades na organização do trabalho pedagógico. Isto pode ser percebido nos diários de classe que não eram separados por turma, eram conteúdos de diferentes séries planejados e descritos no mesmo documento, conforme é possível observar na figura 15.

Figura 15: Diário de classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em outubro de 1988.

DATA	DIA	ATIVIDADES
01	seg	01 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
02	ter	02 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
03	qua	03 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
04	qui	04 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
05	sex	05 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
06	sab	06 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
07	dom	07 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
08	seg	08 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
09	ter	09 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
10	qua	10 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
11	qui	11 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
12	sex	12 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
13	sab	13 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
14	dom	14 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
15	seg	15 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
16	ter	16 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
17	qua	17 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
18	qui	18 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
19	sex	19 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
20	sab	20 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
21	dom	21 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
22	seg	22 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
23	ter	23 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
24	qua	24 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
25	qui	25 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
26	sex	26 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
27	sab	27 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
28	dom	28 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
29	seg	29 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
30	ter	30 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
31	qua	31 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
32	qui	32 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
33	sex	33 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
34	sab	34 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
35	dom	35 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
36	seg	36 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
37	ter	37 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
38	qua	38 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
39	qui	39 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
40	sex	40 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
41	sab	41 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
42	dom	42 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
43	seg	43 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
44	ter	44 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
45	qua	45 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
46	qui	46 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
47	sex	47 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
48	sab	48 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
49	dom	49 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
50	seg	50 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
51	ter	51 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
52	qua	52 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
53	qui	53 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
54	sex	54 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal
55	sab	55 Aula de Português sobre o texto "O menino e o cachorro"
56	dom	56 Aula de Matemática sobre o sistema de numeração decimal

TOTAL DO BIMESTRE
 AULAS PREVISTAS 52
 AULAS DADAS 52
 DATA 30/09/88
 ASSINATURA DO PROFESSOR
 ANOTAÇÕES DA DIREÇÃO
 11.10.88
 ASS. LÍNGUA (DIRETORIA)
 Guilherme

Fonte: Secretaria de Educação- Paranaíba/MS

Analisando este diário específico, figura 15, verifica-se que estão registradas as notas (médias bimestrais) de quatro alunos (registro de apenas 4 alunos), bem como suas frequências, dia do mês em que foram ministradas as aulas, além do conteúdo e observações da professora. Ao final do diário tem-se o registro do total de aulas previstas e aulas dadas, a data e a assinatura do professor e diretor. Ao encontrar a assinatura do diretor, compreende-se que havia um “diretor” que orientava e avaliava as atividades realizadas. Assim, revela-se que as anotações passavam por uma pessoa com cargo superior (diretor), seja na escola ou na Secretaria de Educação.

Verifica-se neste diário que foram ministradas 52 aulas e não houve total de faltas, de modo que, ou não houve faltas ou a professora não registrou no diário. Dentre os conteúdos mais frequentes nas anotações estão a leitura e o registro de numerais. Ao final do diário percebe-se que houve avaliação das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Integração social. Ressalta-se que não houve observações da direção nesta página do diário.

Figura 16: Diário de Classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em julho de 1988

MÉDIA DO BIMESTRE		DATA	RESUMO DAS ATIVIDADES LICENCIADAS	OBSERVAÇÕES	
1º	2º	CH	ES		
01	7,5	10/7	1	01 Língua Portuguesa (Gramática) - Funções da linguagem e classes gramaticais	
02	7,5	11/7	1	02 Matemática - Conjuntos e operações	
03	7,5	12/7	1	03 História - Colonização e formação política	
04	7,5	13/7	1	04 Ciências - Estrutura celular e tecidos	
05				05 Matemática - Funções	
06				06 História - Revolução Francesa	
07				07 Matemática - Funções	
08				08 Matemática - Funções	
09				09 Matemática - Funções	
10				10 Matemática - Funções	
11				11 Matemática - Funções	
12				12 Matemática - Funções	
13				13 Matemática - Funções	
14				14 Matemática - Funções	
15				15 Matemática - Funções	
16				16 Matemática - Funções	
17				17 Matemática - Funções	
18				18 Matemática - Funções	
19				19 Matemática - Funções	
20				20 Matemática - Funções	
21				21 Matemática - Funções	
22				22 Matemática - Funções	
23				23 Matemática - Funções	
24				24 Matemática - Funções	
25				25 Matemática - Funções	
26				26 Matemática - Funções	
27				27 Matemática - Funções	
28				28 Matemática - Funções	
29				29 Matemática - Funções	
30				30 Matemática - Funções	
31				31 Matemática - Funções	
32				32 Matemática - Funções	
33				33 Matemática - Funções	
34				34 Matemática - Funções	
35				35 Matemática - Funções	
36				36 Matemática - Funções	
37				37 Matemática - Funções	
38				38 Matemática - Funções	
39				39 Matemática - Funções	
40				40 Matemática - Funções	
41				41 Matemática - Funções	
42				42 Matemática - Funções	
43				43 Matemática - Funções	
44				44 Matemática - Funções	
45				45 Matemática - Funções	
46				46 Matemática - Funções	
47				47 Matemática - Funções	
48				48 Matemática - Funções	
49				49 Matemática - Funções	
50				50 Matemática - Funções	
51				51 Matemática - Funções	
52				52 Matemática - Funções	
53				53 Matemática - Funções	
54				54 Matemática - Funções	
55				55 Matemática - Funções	

TOTAL DO BIMESTRE
 AULAS PREVISTAS 44
 AULAS DADAS 44
 DATA 11/07/88
 ASS. DO PROFESSOR
 ANOTAÇÕES DA DIREÇÃO
 11, 07, 88
 ASS. DA DIR. (A)
 Guilherme Mans
 DIRETOR
 PORT. Nº 000/1979/1988 (A)E-11

Fonte: Secretaria de Educação- Paranaíba/MS

Nesse diário, figura 16, é possível encontrar também a disciplina de Educação Física, com conteúdos que incidem em “Educ. Física – Recreação, cantos” – o que nos permite analisar que as professoras ministravam todas as disciplinas. Já no diário apresentado na figura 17 revela que há outra atividade referente às aulas de Educação Física.

Figura 17: Diário de classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em setembro de 1988.

MÊS DO BIMESTRE		FALTAS		DIÁRIO		RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS		OBSERVAÇÕES	
SE	TE	QU	QU	DI	NO				
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55					

TOTAL DO BIMESTRE	
AULAS PREVISTAS	52
AULAS DADAS	52
DATA	30/09/88
 ASS. DO PROFESSOR	
ANOTAÇÕES DA DIREÇÃO	
11, 10, 88  ASS. DA DIR. (DIRETORIA) Guilherme (DIRETOR) PORT. N.º 020/87/INSPERE/ARE-11	

Fonte: Secretaria de Educação- Paranaíba/MS

Como atividade proposta, a professora realizou “Cantiga e brinquedos de roda - a galinha do vizinho”. Frente a essa atividade pode-se inferir que se tratavam de crianças em anos

iniciais. A organização dos diários revela que as professoras trabalhavam uma ou duas disciplinas por dia.

Há uma evidência constante nas atividades realizadas, a de que as professoras utilizavam a cartilha e sempre faziam uso destas para que as crianças fizessem cópias, como o registro realizado pela professora do diário em análise – “Cópia da Cartilha”. Atividade que sempre é registrada em diversos momentos do diário de classe.

Verifica-se no diário da figura 18 que, na época havia a disciplina de Ensino Religioso, no qual a professora registra a seguinte atividade: “Ensino Religioso- Compreensão e respeito mutuo através de atitudes das crianças –Reconhecer a diferença que há entre pessoas e respeito nas individualidades” – [...] “Sou gente” - registros que revelam uma preocupação com as atitudes das crianças para além de ensinar apenas os conteúdos, imbuídas na disciplina de Ensino Religioso.

O que também pode representar um esforço hercúleo dessas professoras para organizar o ensino, com diferentes disciplinas e conteúdo para ministrar, conforme observa-se a partir da figura 18.

Figura 18: Diário de Classe de uma professora de uma escola rural de Paranaíba em abril de 1988.

MÉDIA DO BIMESTRE		FALTAS	DIAS	RESUMO DAS ATIVIDADES LECIONADAS	OBSERVAÇÕES
CP	IS				
01	23	05	32	01. Leitura para familiarizar para leitura e escrita	28. Hora de Luta Social
02	23	05	32	02. Jogos de lateralidade Linguagem	29. Hora de Matemática
03	23	05	32	03. Reconhecimento matemático e jogo de memória	
04	23	05	32	04. Atividades gerais de fixação e escrita	
05	23	05	32	05. Exercícios matemáticos. Jogos de linguagem	
06	23	05	32	06. Atividades matemáticas. Jogos de linguagem	
07	23	05	32	07. Atividades matemáticas e linguagem	
08	23	05	32	08. Jogos matemáticos. Reconhecimento das sílabas	
09	23	05	32	09. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
10	23	05	32	10. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
11	23	05	32	11. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
12	23	05	32	12. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
13	23	05	32	13. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
14	23	05	32	14. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
15	23	05	32	15. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
16	23	05	32	16. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
17	23	05	32	17. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
18	23	05	32	18. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
19	23	05	32	19. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
20	23	05	32	20. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
21	23	05	32	21. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
22	23	05	32	22. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
23	23	05	32	23. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
24	23	05	32	24. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
25	23	05	32	25. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
26	23	05	32	26. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
27	23	05	32	27. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
28	23	05	32	28. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
29	23	05	32	29. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
30	23	05	32	30. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
31	23	05	32	31. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
32	23	05	32	32. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
33	23	05	32	33. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
34	23	05	32	34. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
35	23	05	32	35. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
36	23	05	32	36. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
37	23	05	32	37. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
38	23	05	32	38. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
39	23	05	32	39. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
40	23	05	32	40. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
41	23	05	32	41. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
42	23	05	32	42. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
43	23	05	32	43. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
44	23	05	32	44. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
45	23	05	32	45. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
46	23	05	32	46. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
47	23	05	32	47. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
48	23	05	32	48. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
49	23	05	32	49. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
50	23	05	32	50. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
51	23	05	32	51. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
52	23	05	32	52. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
53	23	05	32	53. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
54	23	05	32	54. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	
55	23	05	32	55. Atividades matemáticas. Reconhecimento das sílabas	

Fonte: Secretaria de Educação- Paranaíba/MS

Outra questão que pode ser analisada, face as informações expressas na figura 18, é o fato de que algumas atividades revelam que havia um método para ensinar a leitura e a escrita conforme os registros nos diários: “Introdução às vogais - “Atividade de fixação das vogais” – “Leia e copie e junte as sílabas” - “Separe as sílabas” – “Escreva o nome e descubra as sílabas” - “Ligue e forme palavras” - Atividades sempre acompanhadas de solicitação de cópia da cartilha. Parece-nos indicar que a cartilha era um suporte para ensinar as crianças a ler e escrever e, portanto, um material de apoio das professoras.

Pode-se observar, também, que os conteúdos eram diferentes, pois na sala de aula havia crianças de níveis de aprendizagem diferentes, assim observa-se nas falas das professoras como era a dinâmica das escolas que trabalharam.

Atentando agora para os depoimentos, observa-se na resposta da professora A, ao discorrer sobre a escola em que trabalhou, que não havia suporte pedagógico adequado, inclusive em relação aos materiais didáticos, ela conta, especificamente ao se referir as cartilhas utilizadas para trabalhar os conteúdos, que: “Ficavam tudo na prefeitura, eu tinha que ir pegar lá”. Já a professora B, que morava na cidade e se deslocava para a escola rural de ônibus, na década de 1990, destaca que tinha que ir até a prefeitura para fazer o planejamento das aulas.

O planejamento dessas aulas era feito no período inverso, tinha dia que a gente não ia, era dia sim, dia não, estou me lembrando agora, o dia que a gente não ia dar aula, ia à Secretaria de Educação do município para planejar as aulas, lá tinha uma coordenação que atendia a gente e ajudava no planejamento das aulas. (PROFESSORA B)

Diante deste contexto pode-se perceber as dificuldades, pois, as professoras tinham que se deslocar até a prefeitura seja para acessar o material utilizado no planejamento, seja para planejar e organizar as aulas com a orientação de uma coordenação.

Em suas narrações sobre as disciplinas que ensinavam, a professora A destaca “era o básico, matemática era resolver probleminhas, multiplicação. Em português era mais interpretação de texto e ditado”. Conta ainda que tinha preferência por ensinar as disciplinas de Língua Portuguesa, na época denominada Comunicação e Expressão, conforme aponta os diários e Matemática, enquanto as outras disciplinas como Ciências e Geografia possuía dificuldades. A professora B destaca que gostava de ensinar Língua Portuguesa e que sentia maior dificuldade em Matemática, e, que diante dessas dificuldades ela aprendia junto com os alunos.

A professora C lembra as disciplinas que ensinava: “Matemática, português, ciências e história”. Ressalta que tinha uma predileção por história, pois, gostava de ensinar e aprendia também. A professora D narra sobre as disciplinas que ensinava e aponta que a educação não evoluiu desde a época em que era professora *leiga*, o que mudou foi apenas o jeito de ensinar os conteúdos:

Não mudou muito, quase que o mesmo de hoje, a educação não evolui, o que evolui é o jeito de ensinar, porém eu já tinha uma experiência, pois naquela época tudo era muito vago. Eu levava material concreto, tampinhas para trabalhar matemática e jogos com materiais recicláveis, para o aluno entender. Mas tinha professor que não aceitava mudanças, não levavam material concreto. (PROFESSORA D).

A mesma professora ainda menciona sobre as disciplinas que gostava de ensinar: “Português, desde quando eu estudei eu gostava do português, meus alunos se sobressaiam mais no português. Em matemática as crianças não tinham o mesmo resultado que o português, pois eu não gostava de ensinar. Como gostava do português!” (PROFESSORA D).

A professora E aponta que a disciplina que preferia trabalhar era Geografia, pois, tinha mais facilidade, ainda lembra que não tinha dificuldade nas outras disciplinas. Percebe-se por meio dos depoimentos que havia uma disciplina preferida, de modo que, elas se sentiam mais seguras para ensinar e, como é o caso do relato da professora D, os alunos apresentavam melhores resultados nesta disciplina.

Ao ensinar cada disciplina as professoras realizavam a sua atividade docente, mesmo com dificuldades tentavam ensinar e aprender junto com os alunos. A atividade transforma o sujeito e transforma a realidade, ela é a mediadora de relações estabelecidas entre a realidade e o homem, tornando condições para a aprendizagem e, principalmente, para o desenvolvimento humano.

Em relação às dificuldades enfrentadas a professora B, que atuou na escola rural na década de 1990, expõe que sua maior dificuldade era a sala multisseriada, pois, ela ensinava conteúdos diferentes ao mesmo tempo.

A dificuldade que eu achava é que tinha que ensinar às vezes determinadas matérias que os alunos maiores e os pequenos queriam aprender também aquilo que os grandes estavam aprendendo e como não estava na idade deles aprenderem, era a dificuldade que eu tinha, era até de estar explicando pra eles que não estava na hora deles aprender aquilo. Era do 1º ao 4º ano. (PROFESSORA B).

Ao recordar sobre os planejamentos, a professora B discursa que copiava a matéria toda em um caderno para posteriormente abordar com os alunos, relata que a coordenadora da época auxiliava na organização, lembra ainda que as cartilhas e os outros recursos didáticos ficavam na prefeitura.

As coordenadoras da Secretaria de Educação que auxiliavam a gente. Os recursos utilizados eram livros, tinha cartilhas sim, mas isso na Secretaria de Educação, aí a gente preparava a aula copiando as matérias no caderno, ou até mesmo utilizando as matérias dos livros para passar para o quadro. (PROFESSORA B).

A professora B também cita que: “Não levava as cartilhas para escola. Para gente ter acesso a elas é copiando ou às vezes levando um livro para poder estar passando a matéria no quadro”. Analisando o discurso das professoras quanto à organização das aulas e suas

dificuldades, em particular a professora B, é possível compreender que trabalhar com salas multisseriadas impunha desafio à prática pedagógica, especificamente, ao ensino dos conteúdos para os alunos das diferentes séries/anos.

Esta organização das salas multisseriadas fragmenta o trabalho da professora, de acordo com Cunha (2017),

A organização multisseriada tem sua estrutura condicionada ao modelo seriado que induz a fragmentação do trabalho da professora, isso para desenvolver o planejamento e avaliação para cada ano, entretanto, se é imposta uma flexibilidade das relações de trabalho e dos processos produtivos, demarcando um ser multifuncional diante das tarefas a serem executadas. (CUNHA, 2017, p. 115).

Neste contexto, das salas multisseriadas e do planejamento de aulas, a professora B lembra sobre como eram as provas: “Haviam provas, mas muitas vezes os alunos não conseguiam atingir a média que precisava, eu tinha que fazer uma prova diferenciada para cada um”. Observa-se nesta fala que a professora era empenhada para ensinar seus alunos, inclusive em relação às formas de avaliação.

Na organização dos diários de classe a professora B evidenciou que havia o auxílio da Secretaria de Educação, as secretárias que preenchiam os diários de classe com as notas: “Elas que preenchiam, a gente trazia as notas e elas preenchiam [...] Tinha a coordenadora da Secretaria de Educação que estava sempre com a gente, ela auxiliava. As secretárias da Secretaria de Educação também sempre estavam preenchendo os diários para gente”.

A professora C, que trabalhou na década de 1970, narra que o planejamento era disponibilizado na prefeitura e que ela ensinava além do que era proposto: “Eu vinha na prefeitura e pegava o planejamento, algumas coisas vinham da prefeitura aí eu ensinava o que sabia”. Ao recordar qual era a maior dificuldade a professora conta:

Naquele tempo não tinha dificuldade, hoje em dia eu lembro e vejo que era tudo muito difícil, não tinha merenda, água era de pote, não tinha carteira, era um banco, um banco grande e um banco pequeno que as crianças sentavam e colocavam os cadernos em cima. (PROFESSORA C).

Conta ainda suas lembranças em relação às provas, de que eram aplicadas todos os meses para cada matéria. Pode-se interpretar que as atividades pedagógicas exercidas pela professora C demandavam de trabalho e tempo consideráveis, visto que, ela elaborava avaliações de todas as disciplinas para sua turma todos os meses, além das tarefas de ensinar e de organizar os diários de classe. A professora recorda que não guardou nenhum material da época que ministrava aula, pois ela era muito jovem e ao mudar-se para cidade alguns pertences se perderam.

A professora D em seu depoimento, ao discorrer sobre o planejamento, conta que organizava uma lista de conteúdos de acordo com as idades das crianças: “O planejamento era por meio de um plano, lista de conteúdo, que a prefeitura dava, aquele anual, e ali eu ia dividindo-o de acordo com a idade das crianças”. A professora expõe que não tinha dificuldade com os alunos e nem com a sala de aula.

Para ser sincera eu não tinha dificuldade, porque eu fazia aquilo que eu gostava e procurava fazer bem feito eu tinha a ajuda dos pais. Os pais estavam do meu lado então algum problema eu convidava os pais, tínhamos uma conversa e o aluno não dava mais trabalho, o problema que eu tinha era ir de bicicleta porque era um pouco longe, era ir a pé, na minha casa demorava uns 30 minutos para chegar à escola. Quando fui pra essa outra fazenda lá a escola era perto era só sair da casa e entrar na sala de aula, mas era uma sala bonita, normal. Naquele tempo fazia os banquinhos maiores outros menores para servir de mesinha, era tudo organizado e limpo, as crianças interessadas pois havia o incentivo dos pais, então não encontrei dificuldade. (PROFESSORA D).

Conforme o depoimento desta professora, suas dificuldades eram relacionadas ao deslocamento para chegar em uma das escolas em que trabalhava, pois era longe e às vezes dependia de uma bicicleta para locomoção. Sobre o material didático declara que, quando trabalhou na escola rural os materiais eram só o livro didático e a lista de conteúdo que distribuíam para as escolas na época. Nesse sentido, ressalta-se, de acordo com Gonçalves (2015), que

Em relação ao material didático, os professores, em sua maioria, negaram a sua existência. Em toda a década de 1970, faltavam não apenas livros, mas também quadro, caderno, papel e giz. Quando havia livros, eram apenas para os alunos, o que dificultava o trabalho docente, porque não havia orientações ao professor de como utilizá-los. Em sua maioria, eram livros de atividades e cartilhas não direcionadas para a faixa etária dos alunos. As orientações que os professores recebiam sobre o conteúdo vinham do planejamento da Secretaria de Educação, por meio dos treinamentos dados. (GONÇALVEZ, 2015, p. 154).

Ao recordar sobre as provas, a professora relata: “[...] prova de 0 a 10, redação, descrição, as provas eram diferentes eu planejava de acordo com cada série”. Já em relação aos diários de classe da época, diz que eram iguais os de hoje e que tinha a ajuda de uma coordenação da Secretaria de Educação, sempre que se deslocava até a cidade, para preencher as presenças e faltas e registrar os conteúdos: “Eu levava para a prefeitura e lá fazia a chamada e registrava o conteúdo, era tudo normal como se fosse hoje” (PROFESSORA D).

Em seu depoimento a professora E também diz que tinha ajuda da Secretaria de Educação para olhar os planos, relata: “Eu fazia e trazia na prefeitura, o responsável por tudo eram funcionários da Secretaria de Educação na época, as provas que eu dava para os alunos,

tudo eu trazia para eles ver”. Em relação às salas multisseriadas, a professora conta que a dificuldade era fazer dois planejamentos para a turma e lembra que na escola em que trabalhava não havia diário de classe. Lembra ainda que, como material de apoio às aulas utilizava cartilhas.

As professoras explicam como era o dia a dia da escola, na perspectiva de seus relatos, inicia-se pelo que conta a professora B ao discorrer sobre como era o cotidiano da escola em que trabalhava:

As crianças eram de várias idades, aí a gente acompanhava, eu me lembro até que tinham umas bem pequenininhas que não conseguiam ir ao banheiro sozinhas e eu as acompanhava. Tinha uns que eram um pouquinho maiores, que a gente tinha que estar buscando porque estavam correndo no meio do pasto. A hora do recreio eles começavam a brincar a gente ficava com medo, às vezes de aparecer algum bicho peçonhento, então era onde a gente os buscava. No horário do recreio tinha que estar cuidando deles e organizando até alguma coisa para comessem, ou levava da cidade porque eles já tinham comido a merenda, então às vezes ainda ficavam com fome, porque até o horário das 10h30 eles ficavam com fome, então a gente tinha que ta organizando, e quando não levava daqui, apanhava uma fruta ou outra dos pés de fruta que tinha em volta. (PROFESSORA B).

No diálogo com a professora C verifica-se que as crianças gostavam da escola e não tinham problemas com faltas, sobre o recreio fala: “Brincavam, tinha às vezes 10/15 minutos. A gente parava e eu ia para a sombra brincar com elas [...]. Tinha essa hora que eu parava para brincar com as crianças, mas não tinha merenda, não tinha nada”.

Diz também que não havia indisciplina dos alunos, especificamente: “Não tinha conversa, era silêncio total, prestavam atenção na aula, não precisava nem reclamar para os pais” (PROFESSORA C). Em consonância, a professora D também relata que não tinha problema com indisciplina: “Não tinha, eles me respeitavam, me chamavam de tia, inclusive tenho aluna hoje que é professora e me chama de tia até hoje”.

A professora D diz ainda que as crianças não tinham momento de lazer na escola em que ministrava aula “[...] pois era longe, tinha criança que andava a cavalo, então eu tirava os 15 minutos que eram recreio e ficávamos na sala e eu soltava 15 minutos antes para adiantar para eles irem almoçar”. Já a professora E diz que havia horário de recreio para os alunos brincarem e, sobre o comportamento disciplinar dos estudantes, conta que: “Os alunos eram bons naquela época”.

Pode-se dizer, diante dos depoimentos, que as professoras eram respeitadas por seus alunos e contavam com o apoio dos pais, percebe-se que não houve relato sobre indisciplina. As crianças eram “comportadas”, como mencionaram, realizavam as tarefas propostas e respeitavam-nas como profissionais.

Um fato recorrente nesses depoimentos era que, para além da sala de aula e da organização do ensino, também se preocupavam com as crianças no que diz respeito aos cuidados relativos à alimentação, ao deslocamento da escola para as suas casas e aos perigos advindos do ambiente onde se localizavam as escolas. Quando a professora D relata que optava por não fazer intervalo entre as aulas, pois haviam alunos que moravam distante, observa-se que se fazia responsável pela gestão dos horários e organização geral da escola.

Assim, ao descrever o ambiente escolar em suas singularidades como, por exemplo, a organização da atividade pedagógica e os sujeitos desta atividade, pauta-se em Piatti (2013), para refletir que, para conhecer o professor é preciso situá-lo no contexto do ambiente em que está atuando, considerá-lo na relação da atividade que trabalha, entender os significados que são atribuídos a sua profissão e entender os aspectos definidores da sua atividade.

Deste modo, é possível ponderar, conforme aponta Gonçalves (2015) sobre a escola, que as relações estabelecidas se estruturavam para além do espaço escolar.

A escola, embora fosse uma agência do estado, sua permanência e continuidade tem muito das ações dos professores. Pessoas que organizaram suas vidas em torno desse ofício e, para exercê-lo, acionaram diferentes táticas, desde a congregação de esforços com a comunidade, as relações estabelecidas com a igreja, com agentes políticos locais e estaduais, indicando inclusive uma rede de relações que se estruturava para além da escola. (GONÇALVES, 2015, p. 98).

Questão que aparece nas falas das professoras, pois precisavam organizar o espaço escolar em toda a sua dimensão, de modo que, era necessário contar também com a comunidade.

Face aos depoimentos das professoras, busca-se em Leontiev (2004) a compreensão de que a atividade humana é histórica e gera história, forma a consciência e possibilita o desenvolvimento psíquico. Movimento esse que permite que ocorra as relações sociais. Neste sentido, de acordo com Vigotski (1995), existe uma ligação muito forte entre a história individual e social na construção do homem. Para ele o homem é um ser histórico que está sujeito a mudança mediante o contexto social em que vive, assim ele trabalha e se desenvolve.

Nesse sentido, da constituição das professoras frente às relações sociais, mesmo que estas não possuíssem formação adequada para ministrarem aula, eram vistas e respeitadas no exercício da função tal como profissionais qualificadas, tanto pelos alunos quanto pela comunidade local. Fato que remete para a consciência histórica acerca da atividade docente, historicamente construída, exercida pelas professoras *leigas*.

Deste modo, entende-se que o desenvolvimento humano se dá por meio da atividade que o homem exerce, a qual decorre da apropriação que transforma uma atividade que é externa

em atividade interna. É dessa forma que o homem se apropria de mecanismos materiais e dos significados desses mecanismos que foram criados historicamente.

Cabe ressaltar que o processo de apropriação é “[...] resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 290). Essa relação é possível por intermédio da interação entre os seres humanos.

Entende-se que, por meio da educação, é que se dá a aquisição da cultura humana às novas gerações, portanto considera-se que a educação é espaço de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. As aquisições e as apropriações não são inatas, elas estão postas no mundo e cada ser humano deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante por intermédio da mediação.

Ao refletir sobre a constituição das professoras *leigas*, ressalta-se a atividade que elas exerciam e o local onde ensinavam e aprendiam junto com os alunos. Sobre este aspecto Moura; Sforzi; Lopes (2017, p.73) discutem que ao explicar os processos de formação do professor como um profissional que se aprimora na realização do seu objetivo profissional, é necessário conhecer a dinâmica entre o ensinar e o aprender como fonte de desenvolvimento dos sujeitos que são parte dessa realidade.

Nesse sentido, compreende-se que “os possíveis modos de aprimorar as ações dos indivíduos que tomam parte em atividades que podem ser compartilhadas para atingir um mesmo objetivo: a humanização no processo de ensinar e aprender que acontece na Atividade Pedagógica”. (MOURA, SFORZI; LOPES, 2017, p. 73).

De acordo com Leontiev (1978) as atividades são as formas das relações entre o homem e o mundo, conduzidas por motivos a serem atingidos. É na relação com a consciência que os seres humanos percebem o mundo com motivos e objetivos.

O ser, a vida de cada indivíduo, é feito da soma total ou, para ser mais exato, um sistema, uma hierarquia de atividades sucessivas. É na atividade que a transição ou “translação” do objeto refletido na imagem subjetiva, no ideal, tem lugar; ao mesmo tempo é também na atividade, para os seus produtos, para o material, é alcançada. Olhada deste ângulo a atividade é um processo de trânsito entre polos opostos, sujeito e objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 180).

A existência humana é determinada por atividades representadas por um sistema de relações sociais, portanto, são determinadas por formas e meios de comunicação entre outros que são produtos do trabalho e das relações estabelecidas com a sociedade. Piatti (2013, p. 43)

pontua que, “a atividade de qualquer indivíduo depende do seu lugar na sociedade, das suas condições de vida”.

A atividade é um fator importante no desenvolvimento do psiquismo e permite compreender a constituição do sujeito frente à sociedade, assim, sendo concebido histórico e culturalmente como sujeito de ação no mundo, considerando a sua singularidade.

Entende-se por atividades pedagógicas as atividades que os professores realizam junto aos seus alunos de forma intencional, com objetivos e motivos a serem alcançados, que se configuram em planejamento, seleção de conteúdo, metodologias para o ensino e formas de avaliar. Tais atividades também representam a profissão em sua constituição como valorização do professor, escolha da profissão, relação do salário com a escolha da profissão e a própria permanência na profissão.

Esses depoimentos indicam que ao serem professoras, aos poucos aprendiam junto com alunos, mas sentiam dificuldades em determinadas disciplinas. Dificuldades que são reverberadas em relação à aprendizagem dos alunos. Questões que incidem em pensar e questionar: Como exerciam a profissão? O que sabiam?

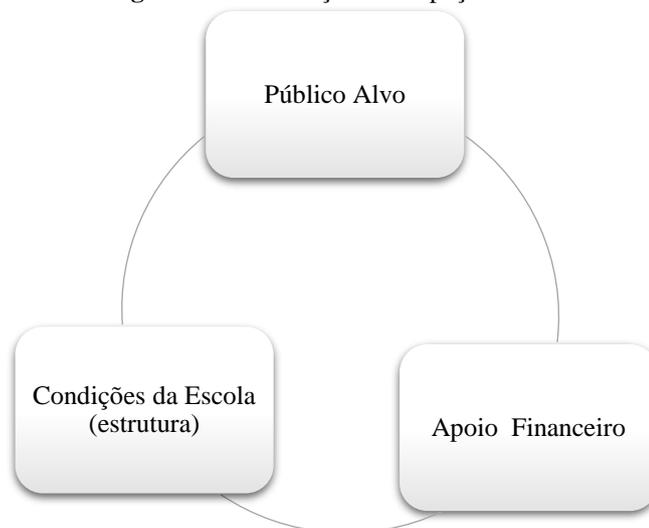
Como já descrito acima, dependiam da contribuição de outros profissionais para o preenchimento dos documentos. Por que não tinham essa autonomia? Frente o que foi constatado na análise deste tópico e das questões que ainda permanecem, faz-se parecer que sabiam noções básicas do ensino elementar, ou seja, noções básicas de leitura, escrita, as quatro operações, assim como algumas noções de história e geografia.

Questão levantada diante do fato da formação das professoras, 4^a e 8^a série, e da falta de formação continuada, visto que, em suas falas apontam que as orientações/auxílio por parte da Secretária de Educação do Município eram referentes apenas à organização de diário de classe, lista de conteúdo para planejamento das aulas e disponibilização de livros e cartilhas, em alguns casos, como da professora B, apenas para cópia no caderno.

Seguindo com as unidades de análise elaboradas para buscar compreender a constituição destas professoras *leigas*, volta-se o olhar, no tópico que se segue, para o espaço escolar onde atuavam.

3.4 Espaço escolar

Neste tópico abordar-se-á o espaço escolar com base nos depoimentos das professoras. No intuito de construir uma descritiva deste espaço elencou-se as categorias, conforme a figura 17, que serão observadas para a compreensão.

Figura 17: Informações do espaço escolar

Fonte: Da autora, (2020).

Retoma-se as discussões sobre o espaço escolar que em 1970 era precário, de acordo com Hage (2014), vários fatores interferiram na qualidade da educação na época, tais como: as salas multisseriadas e a precariedade dos prédios. Assim, o autor destaca:

Sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo. (HAGE, 2014, p. 1174-1175).

As marcas de exclusão do espaço rural estão evidentes, pois além de todos os aspectos que levam a precarização deste, as escolas não tinham estrutura física digna e funcionavam sem organização adequada do ensino, mediante ausência de formação dos professores.

Ao considerar a discussão que Hage (2014) faz sobre essa precariedade, as professoras em seus depoimentos relatam que, realmente, o espaço escolar era precário e lembram um pouco do cotidiano das escolas em que trabalhavam.

A professora A lembra que o público alvo da escola eram as crianças e adolescentes que moravam na região, aproximadamente 10 alunos, em idades diferentes. Conta, especificamente, que eram crianças e alguns já adolescentes com 12 e 13 anos.

Sobre os alunos a professora B discorre: “Eram todos da região, porque na fazenda mesmo que estava situada a escola não tinha criança. Eles vinham das fazendas que eram próximas”. A sala de aula tinha 13 alunos, a maioria de crianças pequenas, tinham uns 4 ou 5 e outros que já estavam entre 12 e 13 anos”.

Atentando para o relato da professora C é possível identificar que a escola rural em que trabalhava atendia todos os alunos que eram da região e que na sala de aula havia muitos alunos, segundo ela, cerca de 30 crianças. Ao ser questionada se só havia crianças, diz: “Adolescentes até uns 14, outro tinha uns 20 anos mais ou menos, ele tinha dificuldade de aprender”.

Já a professora D descreve sobre o público alvo:

Eu tinha aluno de primeiro ano, tinha aluno ouvinte porque ia acompanhando os mais pequenos, tinha segunda, terceira e quarta série, sala multisseriada. Para dar aula eu dividia a lousa em 4 partes, cada aluno copiava a parte deles, não tinha um “pio” na sala e os ouvintes eu trazia para minha mesa e ia alfabetizando, quando chegava no final do ano, já sabiam ler. (PROFESSORA D).

Analisando suas falas, verifica-se que os alunos que estudavam nesta escola eram todos da região e, ainda, que havia jovens e adultos entre 16 e 18 anos, ainda, como lembrado pela professora C, um aluno com 20 anos. Fato que pode configurar um desafio para organizar o ensino, atuar na sala de aula e acompanhar diferentes faixas etárias.

Observando agora o depoimento da professora E, percebe-se que os alunos moravam longe da escola e que o período de aula era a tarde devido à distância e a demora de chegada dos alunos, segundo ela: “Os alunos moravam longe, mas eu dava aula a tarde, então eles almoçavam e iam para a escola. Eu tinha 22 alunos na época, eram 2 turmas, uma de primeira série e outra de segunda”.

Em relação ao auxílio financeiro, a professora A conta sobre a contribuição dos fazendeiros que: “Não ajudavam, a comida vinha da prefeitura e eu fazia o lanche para as crianças. Eu fazia a merenda e às vezes minha mãe me ajudava, eu que fechava a escola”.

Já a professora B evidencia que tinha ajuda dos fazendeiros: “Sim, as escolas ficavam dentro da fazenda e contribuía sim, porque sempre que estava sujo em volta da escola com mato muito alto, os fazendeiros mandavam limpar, para ficar fácil o acesso para os alunos e professor”.

A professora C conta que não havia ajuda do fazendeiro para o funcionamento, ele apenas cedia o lugar para funcionar a sala de aula: “Não tinha ajuda, meu pai que roçava em volta da escola”.

Sobre as contribuições do fazendeiro com as despesas ou cuidado da escola, a professora D lembra que não havia, quem ajudava eram os pais, até mesmo com construção de mesas e bancos de madeira.

Não, eles apenas cediam o lugar e os pais que ajudavam, construíam, faziam as mesas e cadeiras. No último ano que eu dei aula teve um fazendeiro que fez uma escola melhor e aí o secretário de educação também ajudou e teve aquelas mesas e cadeiras igual da escola da cidade. (PROFESSORA D).

Neste depoimento identifica-se que a escola ficava a cargo das professoras desde a organização até a manutenção. Os fazendeiros, em geral, apenas cediam o espaço, a prefeitura assumia os contratos (salários) e as professoras assumiam as funções escolares, que não eram apenas em sala de aula, mas com todo o espaço escolar, por exemplo, manter a organização do mobiliário e do espaço externo da escola. Verifica-se também que os pais dos alunos, por vezes, contribuía para que as aulas pudessem se efetivar, seja com a limpeza do terreno ou com a construção dos bancos e mesas.

A Professora E conta que não tinha ajuda do fazendeiro, relembra a sala de aula e comenta: “[...] havia bancos que eu e meu marido fizemos de madeira”. Percebe-se, então, que a fala desta professora corrobora com os demais depoimentos, sobre o fato que os proprietários das fazendas onde funcionavam as escolas, em geral, não contribuía financeiramente para a manutenção e funcionamento.

Quanto a ajuda financeira da mantenedora, a Secretaria de Educação de Paranaíba, no caso obrigação financeira, observa-se que em algumas escolas não era fornecida nem mesmo a merenda, conforme apontou a professora C. A própria comunidade escolar, em particular a professora e familiares da docente e dos alunos, é que são citados nas entrevistas como contribuintes para a manutenção do espaço da escola. Assim, retoma-se Cavalcante (2010), sobre o fato de que o poder público renegava verbas para a escola rural, causando as precárias condições de funcionamento dessas escolas.

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de “guardar” para poucos os possíveis louros que o “desenvolvimento” poderia trazer. (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Em relação à estrutura da escola rural na época 1970 a 1990, os relatos das professoras se assemelham. Percebe-se que a escola rural não tinha estrutura e nem condições adequadas

para o funcionamento. Foram esquecidas pelo poder público, abandonadas e relegadas a margem dos ideais políticos.

Sobre as escolas as professoras relatam como eram construídas: “Era de tábua e o chão era de cimento, as mesas eram daquelas que tem o braço do lado. (PROFESSORA A). “A escola era de madeira e as mesas e cadeiras feitas de madeira. (PROFESSORA B). Em seus depoimentos continuam explicando como as escolas eram em sua estrutura: “Sala de aula era uma casa, um rancho de sapé no chão e de pau a pique, não tinha carteira só os bancos de madeira que eles faziam e tinha outro banco maior e mais alto que punha os cadernos, tinha o pote de água, chão de terra. (PROFESSORA C). “A escola era de madeira e chão batido. (PROFESSORA D). “A escola era de pau a pique o chão era de terra, as mesas e carteiras feitas de madeira, era tudo muito humilde”. (PROFESSORA E)

Diante da análise das falas, foi sintetizado o quadro 8 para a visualização das informações de como eram precários os espaços físicos das escolas que as professoras trabalharam.

Quadro 8- Estrutura física das escolas

Relato das professoras	Espaço físico da escola
A	Tábua e o chão de cimento
B	Madeira
C	Rancho de sapé e pau a pique
D	Tábua e chão batido
E	Pau a pique e chão de terra

Fonte: Da Autora, (2020).

Destaca-se, então, a precariedade da escola rural, na medida em que, é possível identificar e analisar, conforme o relato das professoras *leigas* que ali atuaram, falta de estrutura dos espaços. Espaços que diante das informações mostram-se deficientes para as aulas, com ausência de uma estrutura que pudesse abrigar as crianças e as professoras durante o período de aula.

A escola era esquecida, as professoras aceitavam as condições precárias as quais eram submetidas, sentiam-se em compromisso com as crianças e, por isso, entendiam que a escola não era apenas lugar de aprender a ler e escrever, mas era também uma possibilidade para essas crianças serem alfabetizadas e, portanto, assumiam inúmeras tarefas, envolvendo, inclusive, as suas famílias nessa empreita. Surgem então algumas questões: Por que assumiam tais responsabilidades? O que as mantinham nas escolas diante desses desafios?

Contudo, percebe-se que, mesmo diante dessas dificuldades, essas profissionais se dedicavam a tarefa de ensinar e buscavam diferentes formas de se aprimorar, ainda que, a sua formação fosse, em geral, apenas o ensino primário ou ginásio, e, nota-se ainda que o alunado as viam como professoras capazes e as respeitavam como tal.

Neste sentido, é preciso analisar tais questões sobre o viés do materialismo dialético, frente ao movimento histórico cultural em que são produzidas, pois ao ser considerado como produtor e produto da sociedade, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais, o que não significa que deva se adaptar por imposição das circunstâncias externas, mas, entretanto, nessa perspectiva, em face da alienação das relações sociais. A sociedade se põe ao indivíduo como força externa à qual ele deve se submeter. Posto isso, entende-se que a história do homem, é individual, mas é também social, é atividade produtiva e, sobretudo é transformadora.

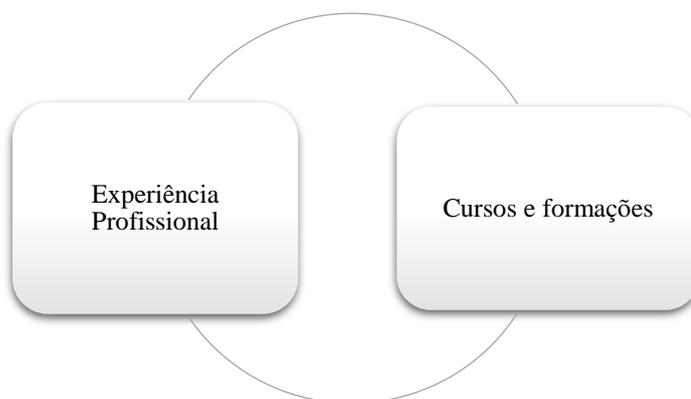
Em se tratando da experiência profissional destas professoras abordar-se-á no próximo tópico seus depoimentos sobre os elementos que tornaram possíveis sua constituição como profissionais.

3.5- Constituição profissional

Para Pimenta (1994) a atividade docente é prática em transformação e tem como centralidade o processo de ensino-aprendizagem como uma prática social. Para a autora teoria e prática são indissociáveis, portanto, a educação é um processo dialético que articula homem/mundo, na perspectiva histórico-social a centralidade do desenvolvimento educacional situa-se na atividade do professor, no ato de ensinar.

No processo histórico das professoras *leigas* identifica-se sua constituição profissional, de maneira que, para entender esse processo seleciona-se, por meio dos relatos, as experiências vivenciadas na profissão e os cursos de formação que foram realizados durante os anos em que essas profissionais ministraram aula em escolas rurais do município de Paranaíba, conforme ilustrado na figura 18.

Figura 18: Informações sobre a constituição profissional.



Fonte: Da Autora, (2020).

É importante discutir a experiência profissional, assim como os cursos e formações, pois, com base nessas informações pode-se identificar a trajetória destas profissionais que atuaram nas escolas rurais sem formação adequada e que durante essa atuação foram se formando, se constituindo professoras.

Ao serem indagadas sobre a experiência de ser professora respondem: “Foi bom, aí depois eu não tive mais oportunidade, porque meu estudo era pouco e na cidade não tinha como, só mesmo no meio rural, aí eu casei fui para outra fazenda e não tive mais oportunidade”. (Professora A). “Sim, eu gostava de dar aula, se eu tivesse oportunidade de ter mais aulas eu tinha continuado”. (Professora B).

Ao relembrar a experiência na escola rural a professora B fala:

Então às vezes a gente pensa que não, mas tudo tem um fundo de ensinamento. Para mim foi importante, valeu a pena dar aula para esses alunos, um pouquinho de conhecimento a gente passou para eles, para mim era importante. Ser professora era uma das profissões mais adequadas porque o professor é a base de tudo, que ensina desde escrever, aprender a ler até a pessoa fazer faculdade, acho que é muito importante a profissão do professor. (Professora B).

Nesta fala a professora recorda que o pouco conhecimento que tinha adquirido ela ensinou a seus alunos e que teve um aprendizado pessoal na convivência com eles. Percebe-se a admiração que ela tem pela figura do professor, pois, considera que é a base de tudo. O ato de ensinar foi uma atividade marcante em sua vida.

A professora C conta como foi a experiência de ser professora: “Foi só pela vontade mesmo de ensinar os alunos, senão eles iriam ficar sem professora, porque não tinha professora para ir lá para dar aula e eu queria que eles aprendessem, aí eu ensinava o que eu sabia e o que eu podia”.

Já professora D expõe sua experiência na profissão:

Ser professor verdadeiramente é você ensinar e o aluno aprender, quando você ensina e o aluno não aprende então não houve o ensino verdadeiro, porque não entendeu, porque não aprendeu. Ser professora é ter carinho por aquilo que você faz, fazer com amor, com dedicação, não é simplesmente fazer meu planejamento e ir lá dar a aula e não ter a responsabilidade de saber qual criança foi mal, qual foi bem. Então quando eu via que aquela aula me deixava preocupada, algumas das crianças não tinham entendido eu chegava em casa e planejava a aula em cima daquela e fazia uma outra didática para fazer essa criança entender o que eu estava falando, às vezes eu levava até material concreto (sucata) para explicar para eles. Mas tem uma coisa, cada ano você aprende algo novo dependendo do seu aluno, você vai melhorando sua didática. (PROFESSORA D).

O depoimento da professora evidencia seu gosto em ministrar aula, mostra que se preocupava com o ensino e com a aprendizagem de seus alunos e, nesse sentido, avaliava a sua ação constantemente, bem como o aprendizado dos alunos. Esta atividade que exercia fazia parte de sua constituição profissional, pois ao perceber que sua prática não estava sendo benéfica para alguns alunos ela mudava sua “didática”, assim, relata que com o passar do tempo e com a experiência ela melhorava sua forma de ensinar. Percebe-se, então, que com o passar do tempo exercendo a atividade docente aprimorava o seu planejamento, sempre com o intuito de que seus alunos pudessem compreender o que ela estava ensinando.

A professora E também aponta, sobre sua experiência em ser professora, que gostava, pois ela ensinava e também aprendia com os alunos, conta que era uma experiência nova, a cada dificuldade melhorava sua maneira de ensinar.

Em relação a sua experiência e escolha em ser professora e ministrar aula na escola rural, a professora D revela:

Primeiro porque tinham poucas professoras com formação e elas não se dispunham em ir para as fazendas, então elas ficavam nos distritos na época eram cinco distritos, elas eram do magistério, também não tinham formação superior. Às vezes eles pegavam as próprias pessoas que moravam na fazenda que estudavam até a quarta série, chegava nem até a oitava série, porque não tinham como eles estarem levando as pessoas, então pegavam as que moravam próximas. (PROFESSORA D).

Neste relato percebe-se o quão precário era a escola rural, pois “qualquer pessoa” que estudou até a quarta série ou oitava poderia ser escolhida, se mostrasse interesse, mas para isso precisavam conhecer pessoas influentes politicamente na cidade. Identifica-se, então, que essas professoras que ministravam aulas nas escolas rurais, apesar de em sua maioria morar na própria fazenda da escola ou da região, tinham contato com pessoas que eram influentes na política e na vida urbana do município.

A professora D continua sua fala dizendo que sempre sonhou em ser professora e após esta experiência na escola rural mudou-se para a cidade e continuou seus estudos formando-se em Pedagogia (hoje é professora de apoio). Corroborando com o apontamento de que algumas estas jovens mulheres tinham como objetivo mudar-se para cidade em busca de melhores condições de trabalho para exercerem a profissão docente, Bezerra Neto (2003).

As professoras ao lembrarem da época que lecionavam na escola rural conseguem perceber que a educação era precária e carente de políticas públicas. Ao ser questionada sobre o motivo da contratação a professora A fica pensativa e diz que não sabia o porquê contratavam pessoas sem formação adequada para ministrar aulas em fazendas. Já professora B diz que foi por questões financeiras e lembra que recebia menos que as professoras que ministravam aulas nas escolas localizadas na cidade.

Frente a mesma questão, a professora C diz que contratavam professoras *leigas* “para pagar pouco”, pois o salário das professoras das escolas rurais era inferior aos das professoras das escolas urbanas que tinham magistério ou ensino superior. Neste sentido, retoma-se Bezerra Neto (2003) e Amaral (1991), estes autores discutem que os salários dos professores não habilitados eram inferiores ao dos professores formados que ministravam aula na cidade.

Em relação à contratação a professora E diz: “Naquela época quase não tinha professoras formadas, por isso nos contratavam”. Tal relato remete para a falta de professores com formação na cidade de Paranaíba no período investigado, particularmente, com disponibilidade para atuar nas escolas rurais, conforme destacou a professora D.

Apesar das dificuldades narradas, como não ter sempre o apoio da Secretaria de Educação, as professoras, ao lembrarem de sua atuação, dizem sentir saudades, pois, foi um trabalho que ficou marcado em suas memórias. Ao serem questionadas sobre o que pensam de sua atuação quando eram professoras, as professoras B e D respondem:

Eu sinto saudade sim, os meninos de escola rural são sempre uns meninos educados, tem respeito com o professor, hoje a gente vê que essa “meninada” de hoje não tem tanto respeito com o professor. Então tenho saudade sim, às vezes eu encontro um casal, um irmão e uma irmã, que foram alunos meus e eles sempre lembram, “a tia da escola”. (PROFESSORA B).

Sim, pois lá você ensinava, tinha o ensino e a aprendizado, pois os pais ajudavam, o maior problema hoje é o não acompanhamento dos pais, você faz uma reunião hoje e vem pouquíssimos pais, aqueles alunos que precisam de acompanhamento os pais não vem. (PROFESSORA D).

Com o tempo ficaram as lembranças, mas não registraram as aulas em materiais que pudessem ser resgatados. Nas mudanças de fazendas e de escolas esses materiais se perderam.

A professora D, foi a única entrevistada que guardou as cartilhas que usava para alfabetizar as crianças, apresentadas na figura 19.

Figura 19: Cartilhas utilizadas pela professora D



Fonte: Arquivo pessoal da professora D.

A professora expressa que essas cartilhas contribuíram para que as crianças aprendessem a ler e também para que ela aprendesse a ensinar. Era um aprendizado, uma vez que não tinham formação.

É possível considerar que em todos os depoimentos há um encadeamento de falas que sinalizam que essas mulheres entendem que, ao assumirem a função de professoras, transformaram-se pelas experiências e também possibilitaram transformações no espaço onde atuaram.

Sobre a profissão, em relação a como elas se sentiam professoras e se no tempo em que atuaram aprenderam a ser professoras, revelam que nesse período em que ministraram aula sentiam-se professoras e gostavam de exercer tal profissão. A professora A diz: “Eu gostava de ser professora, me sentia professora”. As demais entrevistadas também trazem que,

Então, um pouco de aprendizado a gente teve sim, nos atendimentos com as coordenadoras, sempre tinha alguém auxiliando a gente sempre dando uma dica ou outra de como fazer, de como agir, e foi uma experiência boa porque além da gente ensinar eu aprendi com eles. (PROFESSORA B).

Eu acho que sim, porque eu fui aluna, quando eu terminei eu fui ser professora e eu peguei ensinamento das minhas professoras para ensinar. Como eu aprendi foi como eu ensinei para as crianças. (PROFESSORA C).

Sim, aprendi cada dia um aprendizado, dependendo da clientela de aluno você vai aprendendo também com os alunos, as vezes eu tinha que mudar meu plano de aula devido a algum problema que surgia, eu adequava minha aula a realidade daqueles alunos. Como professora eu me sentia realizada, esse nome professora eu carregava com muito orgulho, primeiro a criança vai passar por um professor para chegar em outra profissão, professor deveria ser mais valorizado, pois é a profissão que a criança vê primeiro, é nós que pegamos na mão para ensinar, hoje o professor é visto como nada totalmente desvalorizado. (PROFESSORA D).

Enquanto a professora E lembra que aprendia com os alunos: “Eu me sentia bem, gostava, ensinava e aprendia também”. As professoras demonstram em suas falas o gostar, até mesmo certo encantamento pela profissão, se sentiam professoras, se sentiam realizadas em ensinar aquelas crianças e também aprender junto com elas.

A professora B ainda lembra que, apesar do gosto por exercer a profissão de professora, lecionou pouco tempo, durante 1 ano, pois houve uma grande evasão escolar, fator que levou ao fechamento da escola.

Os alunos foram desistindo e foram saindo da escola aí foi onde parou de ter aula naquela escola. Os alunos mudavam para outra fazenda ou às vezes foram estudar em uma escola maior, os pais acharam que devia colocar em uma escola maior, que não era só de sala multisseriadas ou às vezes desistia mesmo de continuar estudando. (PROFESSORA B)

Tal memória foi lembrada com emoção negativa pela professora, contudo diz que o que mais a marcou foram as lembranças positivas acerca da experiência de ser professora *leiga* na escola rural.

Analisando os depoimentos nota-se que seus processos de constituição como profissionais foram baseados no ato de ensinar e também de aprender, assim construía sua prática com a experiência, melhorando a cada ano a sua forma de ensinar. Das cinco professoras entrevistadas apenas uma seguiu carreira na profissão, as outras não continuaram por falta de oportunidade, tanto de emprego quanto de continuar os estudos.

Contudo, apesar de não darem continuidade na carreira de professora, percebe-se que há saudade e gratidão de terem atuado nas escolas rurais, mesmo sem a formação adequada. Observa-se que gostavam do que faziam, ensinavam o básico e da maneira que podiam, assim as professoras contaram um pouco de como foi seu processo de constituição.

Referente aos cursos e formações oferecidos pela Secretaria de Educação para as professoras *leigas*, as entrevistadas relataram ter participado de cursos em algumas oportunidades. A professora B lembra que,

Era na prefeitura, na sala da Secretaria de Educação, onde reuniam os professores do meio rural e a gente participava de palestras. Falava sobre alfabetização, de como manter os alunos na sala de aula, sobre como motivá-los para manter eles interessados na escola. (PROFESSORA B).

Continua discorrendo que quando tinha algum problema comunicava-o para a Secretaria de Educação: “Sempre tinha alguém auxiliando a gente, sempre dando uma dica ou outra de como fazer, de como agir e foi uma experiência boa porque além da gente ensinar eu aprendi também com eles”.

Sobre a ajuda da Secretaria de Educação de Paranaíba, a professora A conta que quando tinha dificuldade precisava se deslocar até a prefeitura para comunicar-se com a gestão da pasta e sanar dúvidas.

Já as professoras C e D expõem que o auxílio da Secretaria de Educação era muito pouco, a professora D ainda conta que era muito raro a prefeitura oferecer um curso para as professoras das escolas rurais, e, ao longo de seis anos que atuou nas escolas rurais tais cursos aconteceram apenas duas vezes.

Percebe-se que a Secretaria de Educação oferecia cursos para os professores das escolas rurais, mas não era sempre, muitas vezes os professores não tinham nem mesmo auxílio em relação às dúvidas e às questões diversas que envolviam a prática pedagógica, conforme está explicitado no relato das professoras C e D.

Ressalta-se, conforme apontado pela professora E, que a participação da Secretaria de Educação, de alguma forma, deixava a desejar não apenas em relação aos cursos de formação, visto que, na época não lhe era fornecido nem mesmo o documento para preenchimento do diário de classe, ela anotava tudo em uma folha ou em um caderno, fazendo assim registro do controle de frequência e planos de aula. Mais uma vez evidencia-se o descaso do poder público para com estas professoras e com a escola rural em geral, conforme aponta Cavalcante (2010).

Neste processo de análise pode-se compreender, em parte, as atividades que fizeram e compuseram a constituição das professoras *leigas* das antigas escolas rurais de Paranaíba-MS. Os depoimentos apontam que as professoras viveram vários papéis dentro destas escolas. Foram professoras, cuidadoras, faxineiras, cozinheiras e realizavam outras tarefas, questão que favorece compreender o processo de formação da constituição docente em escolas rurais.

De acordo com Zanella (2004), a constituição do sujeito requer um olhar sobre as condições históricas, sociais e econômicas em que os sujeitos estão inseridos, ou seja, do seu lugar de pertencimento.

Destaca-se deste modo a dimensão histórica da atividade, o que a caracteriza como manifestação cultural de um grupo social determinado que a executa/preserva/transforma e, nesse processo, também se modifica, bem como os sujeitos que dele participam. A explicação do psiquismo humano, sua Gênese e processo de desenvolvimento só é possível, portanto, via análise da produção social da cultura e da produção cultural dos sujeitos. (ZANELLA, 2004, p. 134).

Ao relembrem as situações que fizeram parte de sua constituição, as professoras narram as relações sociais que possibilitaram a sua própria transformação e que a atividade que cada uma realizou modificou o meio onde estavam. Por mais que não tivessem um conhecimento aprofundado para ensinar, contribuíram para a escolarização das crianças do meio rural.

Enfim, as professoras *leigas* que atuavam nas escolas rurais nas décadas de 1970 a 1990 no município de Paranaíba, em sua grande maioria mulheres, precisavam ter cursado apenas o ensino primário. Parecia ser um convite, às mulheres que não possuíam a formação adequada, para lecionar. Identifica-se que eram mal remuneradas em relação as professoras que trabalhavam na zona urbana e desempenhavam um trabalho para além da função da docência, em verdade se encarregavam de todas as funções da escola. Tal constatação está em consonância com o que aponta Cornicelli (2015, p. 90), “Nas escolas rurais, o professor era responsável por todas as ações no espaço de seu domínio, sendo que ele executava ao mesmo tempo múltiplas funções, não tendo alguém que o substituísse.”

Mesmo frente às dificuldades, da falta de formação, financeira e das condições de trabalho, elas encontraram nessa profissão a satisfação. O salário era pouco, mas garantia a sobrevivência e a possibilidade de um emprego, uma vez que eram indicadas, portanto, privilegiadas na condição de empregabilidade.

No entanto, é possível considerar que alguns sujeitos são expropriados da condição de protagonistas de suas próprias histórias – quem são as professoras *leigas*? Esquecidas, na condição de professoras, sujeitadas à ordem social que as constitui e que por elas é constituída.

No processo de aprender a constituir-se professora, não há argumentos ou críticas nos depoimentos coletados que demonstrem a avaliação dessas mulheres em seu papel frente à sociedade capitalista que engendra condições e modelos de ser professora, com baixos salários, condições adversas, dificuldades e precariedade no trabalho realizado.

Frente ao contexto rural aqui apresentado, encontra-se a escola, professores e alunos, espaço singular, que traz a tensão constituída por ideologias dominantes que revelam desigualdades, mas ressalta-se que essas desigualdades não provêm das diferenças biológicas naturais. “Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade constitutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdade da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico” (LEONTIEV, 2004, p.293).

Nesse sentido, compreende-se que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p.301).

Entende-se que é nesse processo que o homem se eleva no mundo animal, mas na sociedade de classes

[...] mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro dos limites miseráveis. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

O autor segue afirmando que este fim é acessível.

Mas só em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, 2004, p. 302).

Nas relações sociais capitalistas, nas quais estão inseridas as professoras entrevistadas, o conhecimento produzido pela humanidade não está acessível a todos, limitando suas condições de formação da subjetividade. Observa-se, então, que não é possível descolar as suas vivências do contexto histórico-cultural em que foram produzidas as funções da profissão e, portanto, da sua constituição como professoras.

A realidade de Paranaíba em Mato Grosso do Sul, décadas de 1970 a 1990, é também a realidade da educação rural em diferentes regiões do país, assim como o trabalho das professoras *leigas* que atuavam nessas escolas e realizavam um trabalho educativo.

Nessa perspectiva, observa-se, conforme Saviani (1974), a possibilidade de conceituar o trabalho educativo partindo da concepção de trabalho como atividade que diferencia o homem dos demais animais o que favorece o processo histórico do desenvolvimento humano.

Duarte (2016) exemplifica que Saviani (1974) apoiou-se em Marx analisar a produção material.

Quando analisa a produção material e não material e a divide em dois tipos, sendo o primeiro aquele em que a produção e o consumo ocorrem em momentos distintos, como no caso de um livro ou um quadro, e o segundo aquele em que a produção e o consumo ocorrem simultaneamente, como no caso da relação entre médico e paciente ou entre professor e os alunos. (DUARTE, 2016, p. 29).

Considerando o segundo tipo de produção, sobre professor e alunos, Duarte (2016) busca explicar que:

A definição de trabalho educativo proposta por Saviani não é outra coisa senão uma síntese das possibilidades máximas de educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política. DUARTE, 2016, p. 30)

Importante ressaltar que esse trabalho nem sempre é possível ser consolidado de forma plena e universalizada em uma sociedade capitalista. É nesse sentido que a análise empreendida nessa investigação compreende que qualquer atividade humana no interior da atual sociedade, “por mais radicalmente que se posicione pela superação dessa forma de organização social, estará limitada ao seu potencial humanizador e carregará contradições decorrentes da luta de classes²⁹” (DUARTE, 2016, p. 31).

Concorda-se então que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade”. (LEONTIEV, 2004, p. 279). O mesmo autor aponta que no século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin – A origem das Espécies, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada a base do trabalho.

²⁹ Entende-se a luta de classes com um processo engendrado na sociedade capitalista, que gera conflitos e contradições e que existem dentro de uma mesma realidade, o que reflete as posições ocupadas por diferentes classes sociais.

Esta passagem “modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as leis *sócio-históricas*”. (LEONTIEV, 2004, p. 280).

Importante reconhecer que Vigotski estudou as Funções Psicológicas Superiores que são as estruturas do funcionamento psíquico do ser humano. De acordo com Rego (1995, p. 26) “[...] um dos pontos centrais de sua Teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas)”.

Conforme nos apresenta a autora Nancy Romanelli.

Vigotski também procurou estudar dialeticamente categorias ou estruturas específicas do ser humano que pudessem desvendar o funcionamento psíquico. Ele as reconheceu nas “funções psíquicas superiores” – memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, imaginação, entre outras –, buscando compreender, na inter-relação dinâmica e no desenvolvimento dessas funções, o processo de formação social da consciência. (ROMANELLI, 2011, p. 205).

As funções psicológicas têm um pilar básico, pois tem suporte biológico, estão associadas às atividades. Esse funcionamento psíquico se fundamenta na relação social do homem com o mundo, desenvolvendo assim seu processo histórico.

Influenciado pelas ideias marxistas, Vigotski afirma que a origem das atividades psicológicas superiores se encontra nas relações sociais que o homem estabelece com o meio. Leontiev (2004), aponta que o ser humano está em constante transformação e se diferencia dos demais animais por suas funções psicológicas superiores, ou seja, nas formas mais elaboradas da aprendizagem, o que ocorre em sua interação com o mundo.

Desse modo,

[...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporados nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. (LEONTIEV, 2004, p. 282).

De acordo com Zanella (2004, p. 129) Vigotski trabalha com a ideia de que “todas as conquistas que garantem às pessoas sua condição de humanização resultam das complexas relações sociais em que se inserem e das quais ativamente participam”. Afirma, então, que, “Essas conquistas, por sua vez, podem somar-se a tantas outras ou promover saltos qualitativos no modo como se apropriam da realidade e estabelecem essas relações” (ZANELLA, 2004, p. 129).

Inserir-se, então, que considerar o ser humano como um ser histórico pressupõe que seu desenvolvimento acontece por meio das relações sociais construídas pelo desenvolvimento da humanidade.

É nesse sentido que as professoras *leigas* se põem diante de nossas análises, mesmo em uma condição singular, em uma realidade específica, elas representam o que é social e histórico. Em um movimento dialético, a atividade humana objetivada, em conteúdo que são apresentados na cultura material e imaterial, são congregados às suas condições de vida pessoal e profissional, mas também as condições históricas já construídas pelo homem.

Condições históricas que colocam diante de nós o homem como um sujeito histórico, concreto, forjado pelas condições materiais do meio em que está inserido. A atividade humana, de acordo com Duarte (1993, p. 89),

[...] por ser uma atividade consciente, pode, portanto, decompor-se em ações cujo sentido não é dado por elas mesmas, mas pela relação com o motivo da atividade. É isso que permite, ao mesmo tempo, um grande desenvolvimento da atividade e da consciência humana e, sob determinadas relações sociais, que o significado e o sentido das ações possam se dissociar quase que totalmente, transformando as ações em alienantes e alienadas.

A escola rural frente à história da educação nos posiciona diante ao que Martins (2001) afirma em relação à educação como processo de luta,

Há que se fazer esta educação enquanto um processo de luta contra a alienação, sem desprezar que esta é alicerçada nas relações sociais de produção, na organização econômica e política capitalista, e não na subjetividade dos indivíduos. Há que se sentir esta educação enquanto um processo que parte já de homens conscientes, para que possam ser universais e livres. (MARTINS, 2001, p. 306).

A autora ainda pondera que,

Este é um processo que ao mesmo tempo exige a transformação das circunstâncias e das consciências, apenas possível em educação, quando o trabalhador professor objetiva-se no produto de seu trabalho, tendo neste produto a promoção intencional da humanização do outro e de sua própria humanidade. (MARTINS, 2001, p. 306).

Em se tratando do trabalho docente, em que considera-se que o professor é responsável pela organização do ensino e que a sua função é contribuir para que o aluno se aproprie do conhecimento científico, ou seja, o que sistematicamente já foi elaborado pela humanidade, não é possível pensar esse trabalho desvinculado da realidade social, portanto, a ação do professor

também está vinculada ao processo histórico. Desse modo, esse trabalho parte de uma visão dialética, na qual há uma relação recíproca entre particular e universal.

Os depoimentos das professoras *leigas* entrevistadas, em alguns momentos romantizados pela ação docente, de dedicação e amor, ao que faz e às crianças, mostram que mesmo frente aos desafios impostos e ao próprio abandono nas escolas isoladas e esquecidas pelo poder público, alienam-se.

De acordo com Leontiev (2004, p. 124),

Para viver, para satisfazer as suas necessidades vitais, veem-se, portanto coagidos a vender a sua força de trabalho, a alienar o próprio trabalho. Sendo o trabalho o conteúdo mais essencial da vida, devem alienar o conteúdo de sua própria vida.

Mas é importante compreender que,

A “alienação” não significa que qualquer coisa deixou de existir para mim. O trabalho alienado não é de modo algum um trabalho inexistente para o operário. Existe para ele, por certo, e entra aliás duplamente na sua vida: de maneira negativa e de maneira positiva. (LEONTIEV, 2004, p. 133).

De maneira negativa,

porque o trabalho lhe toma uma parte da vida, pois fazer pela vida não é viver. A vida começa para ele onde acaba esta atividade, à mesa, em casa, na cama e positivamente, sob duas relações, primeiro enquanto meio de atividade. Ele constitui a riqueza real do aspecto “técnico” da sua vida, a riqueza em conhecimentos, em hábitos, em saber-fazer que lhe é necessário possuir para efetuar seu trabalho. (LEONTIEV, 2004, p. 134).

Segundo “enquanto enriquecimento da sua vida por um conteúdo novo, muito diferente do da sua atividade alienada, mas, todavia, criada por ela”. (LEONTIEV, 2004, p. 134). O que se pode considerar dessas ideias emprestadas de Leontiev, que para o homem o meio social imediato é o grupo social a que pertence e que constitui o domínio de sua comunicação direta, é que ele tem uma evidente influência sobre ele.

Nesse sentido, o desenvolvimento do homem tem uma interação constante com o meio natural, interação que favorece o processo de adaptação do homem à natureza e nessa condição “o homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. (LEONTIEV, 2004, p. 185).

Se nessas condições a maioria dos homens que pertencem às classes exploradas e aos povos oprimidos, muitas vezes são levados a realizar trabalhos físicos, na eminência que suas capacidades não conseguem desenvolver aptidões intelectuais superiores “não se explica pela sua “incapacidade para se adaptarem”, as exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam independente da sua vontade”. (LEONTIEV, 2004, p. 185).

Ao concordar com Zanella et al. (2000) considerando-se o sujeito como histórico e social, a investigação do processo de sua constituição pressupõe que este seja estudado numa atividade específica, posto que é via atividade mediada por instrumentos materiais e semióticos que o homem transforma o contexto no qual se insere ao mesmo tempo em que por este é modificado.

Posto isso, entende-se que não é possível estudar o sujeito apenas em sua singularidade, pois ele é constituído nas relações concretas que estabelece, não há como analisar o seu discurso omitindo o contexto das relações sociais em que ele é produzido.

É nesse prisma que, ao analisar os depoimentos coletados, observa-se que as professoras estão em consonância às escolas, ao espaço onde essas escolas estão. Em seus depoimentos revelam, mostram o lugar que ocupam na sociedade capitalista que isola, discrimina, subalterna, oprime e favorece a alienação. Seus relatos, mesmo reais, ocultam, silenciam, pois ao mesmo tempo em que denunciam, afofagam as denúncias, mostrando que eram capazes e que resolviam no interior da escola as mazelas impostas pela falta de políticas que trouxessem melhorias para a educação rural e, para tanto, para a escola e para a formação e atuação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se compreender a constituição das professoras *leigas* que atuaram nas escolas rurais no município de Paranaíba – MS, no período de 1970 a 1990. Tal investigação se justificou, entre outros, pelo resgate histórico, neste recorte temporal, da realidade e do processo da Educação Rural na região mencionada, na perspectiva destas profissionais e dos documentos analisados.

Para tanto, estabeleceu-se como questão de pesquisa: Como era o processo de constituição destas professoras *leigas*? No intuito de encontrar respostas, buscou-se conhecer o histórico da educação rural no Brasil; descrever a educação rural no município de Paranaíba/MS nas décadas de 1970 a 1990; indicar mudanças de educação rural para educação do campo; analisar documentos que evidenciam a constituição das professoras nas escolas rurais no município de Paranaíba/MS nas décadas de 1970 a 1990; identificar nos depoimentos das professoras como se constituíam professoras nas escolas rurais neste município no período mencionado.

A compreensão do fenômeno em análise exigiu a realização de um mapeamento das pesquisas que abordam as temáticas referentes à Educação Rural e aos professores leigos que nelas atuaram. Os resultados desse mapeamento trouxeram contribuições para a investigação, pois revelaram questões importantes referentes à educação rural, a prática pedagógica das professoras *leigas* e as condições do seu trabalho nas escolas rurais em diferentes regiões do Brasil.

As pesquisas mostraram um retrato da educação rural no Brasil, evidenciando as dificuldades enfrentadas pelos professores e a precariedade de funcionamento das escolas. Apontaram que, em maioria, as professoras eram mulheres, jovens, que residiam em regiões, muitas vezes, distantes do local das escolas. Tinham pouca escolaridade e, portanto, dificuldades em ministrar conteúdos, pois trabalhavam em salas multisseriadas com alunos em diferentes idades e séries, lecionavam então para 1ª à 4ª série. Algumas cursaram até a 4ª série, nesse fato reside a dificuldade em organizar o ensino, a metodologia, a avaliação e consolidar a sala de aula em toda a sua dimensão teórica e metodológica.

Além de exercer a função de professoras eram responsáveis por outras funções como fazer o lanche, limpar o local da escola, atender aos pais e/ou responsáveis pelos alunos e administrar horários de entrada e saída dos educandos. Enfrentavam essas dificuldades mediante o recebimento de baixos salários e muitas vezes a entrada para essas escolas era o

clientelismo. Também se deparavam com as distâncias e a ausência de estruturas adequadas para o funcionamento das escolas.

Esta investigação também compartilha do resultado das pesquisas mapeadas, pois as professoras entrevistadas eram jovens, em maioria também eram mulheres, estudaram até a 4ª série, sendo que algumas até a 8ª série. Declararam o excesso de trabalho, como cuidados com as crianças, limpeza das salas de aula, preocupação com o espaço interno e externo da escola e revelaram que muitas vezes envolviam os seus familiares também nessa organização, de modo que, suas mães contribuía para fazer a merenda, os seus pais e às vezes os seus esposos roçavam o entorno e ajudavam a fechar a escola, bem como construía bancos, mesas e faziam a manutenção do mobiliário.

Em seus depoimentos deixaram claro que as instalações das escolas eram precárias, não tinham carteiras adequadas, as crianças escreviam em cima de bancos, a água era de pote, pois não tinha água encanada, em algumas escolas não tinha merenda, a estrutura era ruim, com construções de sapé, de pau a pique e sem piso instalado, sendo este chão de terra batido, o que evidencia tal precariedade.

Narraram a falta de autonomia, observada no fato de que para organizar o ensino dependiam de um coordenador para efetivar os registros nos diários e cadernos de anotações e a impossibilidade de guardar na escola o material didático que ficava na Secretaria de Educação, material o qual somente tinham acesso quando se deslocavam até o local e registravam-no por cópia em caderno.

O ingresso nas escolas rurais era via clientelismo, apadrinhamentos políticos, o que causava uma contratação temporária, durando conforme o mandato da pessoa que apadrinhou, portanto, dependiam dessa troca de favores para a empregabilidade.

Reforçam em seus depoimentos que as professoras que atuavam nas escolas rurais ganhavam menos, os salários eram baixos, sentiam-se inferiores às professoras que trabalhavam nas escolas urbanas.

Em relação ao ensino, as dificuldades estavam em torno das salas multisseriadas, do pouco conhecimento dos conteúdos a serem ministrados, do planejamento das aulas para alunos em diferentes idades e séries e da falta de autonomia.

Os registros dos diários e das fichas funcionais revelam memórias e histórias dessa escolarização nas escolas rurais, mostrando que essas professoras exerciam a função sem formação, sem conhecimentos mais abrangentes dos conteúdos, que ensinavam diferentes disciplinas como Educação Física, Ensino Religioso, Estudos Sociais, Comunicação e Expressão, Matemática e Ciências.

Tais registros revelam que se tratavam de aulas convencionais, ou seja, aulas nas quais o professor ensina por meio da escrita de exercícios e provas e o aluno registra, não havendo preocupação central com a aprendizagem. Não há ligação entre os conteúdos e o espaço rural. O que é trabalhado vem do modelo urbano, das cartilhas que eram o material de apoio para ensinar as crianças da cidade a ler e a escrever. A preocupação com essas crianças e jovens do meio rural estava relacionada com o ensino da leitura e escrita, sem perspectivas de articular as especificidades do espaço rural ao ensino e a aprendizagem desses alunos.

Em relação à formação, explicam que para a atuação em sala de aula recebiam treinamentos na Secretaria de Educação, fosse com as coordenadoras ou por meio de palestras com orientações sobre como alfabetizar e “manter” os alunos em sala de aula.

Afirmam que aprendiam sendo professoras, no dia a dia, na experiência do ensino e frente às dificuldades impostas pelas adversidades do ambiente, tais como a ausência de materiais pedagógicos, de formação específica, de conhecimentos referentes ao ensino e a forma de aprendizagem dos alunos, das distâncias impostas pela localização das escolas, da falta de estrutura, dos ambientes onde as escolas estavam localizadas e do descaso dos fazendeiros proprietários das fazendas, que ofereciam apenas o espaço precário e nem sempre realizavam ou contribuía com a manutenção.

Mesmo frente a essas dificuldades impostas, as mulheres entrevistadas revelaram que gostavam de ser professora, de ensinar, sentiam-se importantes nessa história da educação de Paranaíba. Sentiam que exerciam um papel importante na escolarização das crianças do meio rural dessa região. Afirmam que ser professor é “a base de tudo” – base que construía nas escolas rurais, junto às comunidades no entorno e fazendas, diante da precariedade total de um espaço esquecido pelo poder público.

Essas professoras falaram, revelaram, mas mesmo assim permanecem alguns silêncios. Aliás, esse silêncio é imperioso, denuncia dificuldade e fragilidades públicas. Todavia, discursam que essas dificuldades eram superadas por sua dedicação, carinho, amor e empenho nas atividades realizadas. É nessa condição de aceitação que se questiona: Como se constituía professoras nas escolas rurais? Constituía-se no processo de um sistema de subordinação e de alienação. Alienadas, não por negligenciar as suas responsabilidades, ao contrário, eram responsáveis em excesso, mas alienadas por não conseguirem analisar criticamente a condição imposta para a empregabilidade temporária e em condições adversas e contingentes as quais eram expostas.

Constituía-se embrenhadas na história de mulheres-professoras, em diversas regiões do país. Fizeram parte da construção e memória das escolas rurais em Paranaíba/MS, ensinaram

muitas crianças a ler e a escrever. Em suas singularidades, as professoras *leigas*, representavam o universal, as condições adversas da profissão e as precárias condições das escolas rurais subalternas ao processo de desenvolvimento urbano, considerado sempre em avanço e o rural em atraso.

Frente ao que representa os depoimentos das professoras e os documentos analisados, pode-se considerar que alguns sujeitos são expropriados da condição de protagonistas de suas próprias histórias – quem são as professoras *leigas*? Esquecidas, na condição de professoras, sujeitadas à ordem social que as constituiu e que por elas foi constituída. No processo de constituir-se professora, não há argumentos ou críticas nos depoimentos coletados que demonstrem a avaliação dessas mulheres em seu papel frente à sociedade capitalista que engendra condições e modelos de constituírem-se professoras nas escolas rurais.

Mas, constituíram-se professoras em determinado tempo e espaço. Nem todas deram continuidade a esse processo de constituir-se professora, mas lembram desse momento, de atuação nas escolas rurais, como um tempo de aprendizagem e de muito ensino, de trocas entre elas e seus alunos, de muitos desafios e dificuldades, mas também de muita dedicação e envolvimento com a escola e seu funcionamento.

Nesta pesquisa foram entrevistadas cinco professoras, frente a um recorte temporal e uma determinada realidade, mas que coaduna com a realidade de muitas outras mulheres professoras, de muitas regiões do Brasil e de outras décadas, pois as políticas públicas ainda cerceiam essa realidade, ainda há desafios e dificuldades nas escolas que estão localizadas no espaço rural e, portanto, na formação e atuação das professoras que estão nestas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **A Educação Rural como Processo Civilizador**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. C. Vozes. 4ª ed. Petrópolis. 2011.

AMARAL, Maria Teresa. Marques. **Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade**. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Nacional de Educação Básica. Professor Leigo: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez; Brasília: SENEBC; Cad. 3, p. 37-83, 1991.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso. CANDAU, Vera Maria. O projeto logos II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: um estudo avaliativo. **Revista Caderno Pesquisa**. São Paulo, p.22-28, 1984.

ARROYO, Miguel Gonzales. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 25/jun/2019.

ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação Básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF : Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento do Social do Campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli. Salete.; MOLINA, Castagna. Mônica. (org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Elismar Bezerra. **Uma tentativa de reinvenção da escola pública como instrumento de emancipação dos trabalhadores – o caso do NEP de Colider**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. Mato Grosso: UFMT, 2011.

ASSIS. Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas: História e Memórias das Professoras das Escolas Rurais do Município de Uberlândia-MG (1950 a 1980)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia (MG). 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21159/8/InventorasTrilhasHistoriaMemorias.pdf>. Acesso em: 10. Nov. 2020.

AUGUSTO, Maria Helena. **Professor leigo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARAÚNA, Rosemeire Silva. **Formação de Professores e Educação do Campo: análise de uma proposta de formação superior e repercussões em um município baiano**. In: CUNHA, Maria Couto (org.). **Gestão Educacional nos Municípios: entraves e perspectivas** [online]. Salvador: EDUFBA, p. 286-309, 2009.

BAREIRO, Edson. **Políticas Educacionais e Escolas Rurais no Paraná- 1930-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação para a ciência e ensino da matemática, Maringá, PR, 2007. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4483/1/000164871.pdf>. Acesso em 01 dez. 2020.

BENEDETE NETTO, Vinicius Marcos. **Da escola rural multisseriadas à escola nucleada: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Orientadora: Nilda Stecanela. Caxias do Sul, RS, 2014.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Alfabetização na escola primária: sujeitos e práticas (Paranaíba/MS - 1936-1961)**. In: congresso luso-brasileiro de história da educação, percursos e desafios na história da educação luso-brasileira, X. Anais. Curitiba: PUC, 2014. p. 1-11.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. Tese de doutorado. 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253589>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BITTAR, Marisa. **Mato Grosso do Sul: a construção de um estado. Regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso**. Campo Grande: UFMS, 2009. v. 1.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os professores leigos. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 5, n. 32, p.12-15, out./dez. 1986.

BRASIL. **Censo 2019**. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm acesso em 08. Jan. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 08. Jan. 2021.

BRASIL. **Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368>. Acesso em: 31 de Jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Gráfica do senado**. Brasília. DF. 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01/2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação. 2002.

BRASIL. **Pesquisa Paranaíba-MS**. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem fronteira. v.3, n.1, p. 60-81. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em 12 ago. 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete.; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular**, p. 293 a 299-,2012.

CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** *In*: CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação no campo: traços de uma identidade em construção**. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas. Brasília, DF: articulação nacional por uma educação do campo, v. 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**. Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em 26 de fev. de 2020.

CAMARGO, Isabel Camilo de. Fontes Históricas e a ocupação de Sant'Ana de Paranaíba no Século XIX: Possibilidades para pensar a História Ambiental. Albuquerque. **Revista de história**. Vol.8, nº 16. Jun-dez/2016, p. 191-208.

CAMPESTRINI, Hildebrando. **Santana de Paranaíba - de 1700 a 2002**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

CAMPOS, Hermano Moura. **Da roça à cartilha: trajetórias profissionais de professoras leigas rurais de Lavras da Mangabeira (1972-1992)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33679>. Acesso em 8 nov. 2020.

CARBONARI, Francisco José. **Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas**. In: MARTINS, A. M.; C. BUENO, M. S. (Org.) Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas. São Paulo: DP&A, 2004, p.211-223.

CASTILHO, Mileide Ferreira. **História da alfabetização em Paranaíba-MS na memória de professores**. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 68. p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em: 30 nov.2020.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina, Picchetti. **Dos Métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural**. In: Educação escolar e pesquisa na teoria Histórico –cultural. MOURA, de Oriosvaldo Manoel (org.) São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CORDEIRO, Valéria dos Santos. **Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33679>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CORNICELLI, Elena Pericin Gomes. **História da educação rural de Astorga: práticas educativas e organização institucional da escola rural águas Astorga (1957-1980)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá. 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Elena.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CORRÊA, Valmir Batista. **Coronéis e Bandidos em Mato Grosso 1889-1943**. Editora UFMS. Campo Grande. 2º Ed. 2006.

CUNHA, Suany Rodrigues da. **Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia amapaense**. Dissertação. Universidade Federal do Pará. Belém. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9321>. Acesso em 12 ago. 2020.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria Histórico- crítica do currículo**. Campinas SP: Autores Associados, 2016.

FARIA, Adriana Horta. **Trajetórias docente: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação FAED - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados: UFGD, 2018. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LAPEDI/Acervo/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Adriana%20de%20Horta%20Faria.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

FAUSTINO, Jean Carlo. **O Êxodo cantado: a formação do caipira para a modernidade**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Sociologia. São Carlos, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: ARROYO, Miguel. Gonzalez. CALDART, Roseli. Salete. MOLINA, Castagna. Mônica. (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo, editora Hucitec. 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Primeira conferência nacional por uma educação básica do campo: texto preparatório**. In: ARROYO, M; CALDART, R; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

FERREIRA, Lucia Gracia. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da Faeba. Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/303>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Carlos (SP), 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2349/6212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES. Marli Clementino. **“Eu era Professora, era Catequista, era Enfermeira, eu era tudo!”: A profissão docente no meio rural Piauiense (1971-1989)**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Piauí, Programa de pós-graduação em Educação, Teresina. 2015. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/06_TESE_FINAL_Marli20190705092251.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino.** Em aberto. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. In: **Revista Educação e Sociedade.** V.35, n°.129, p.1165-1182. 2014.

IBGE- Instituto brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico.** Rio de Janeiro. 1956. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf. Acesso em: 06 mar.2021.

IBGE- Instituto brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Paranaíba.** 2017. Disponível em:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/paranaiba/panorama>. Acesso em 8 set. 2020.

JUNIOR, Astrogildo Fernandes da Silva, NETTO, Mário Borges. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. In: **Revista eletrônica de Culturas e educação.** Caderno Temático: cultura e educação do campo, p.45-60, 2011.

KUDLAVICZ, Mieceslau; ALMEIDA, Rosimeire Aparecida. **Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher no campo.** In: PEREIRA, Jacira Helena do Valle; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida (Orgs.). Educação do/no campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008, p. 21-42.

LEITE. Sergio Celani. **Escola Rural: Urbanização e políticas educacionais.** Ed. Cortez. Rio de Janeiro: 1999.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciência, personalidade.** Habana. Pueblo y Educación,1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo. Centauro, 2004.

LIMA, Rosangela de Lima. **História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990).** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá. 2015. Disponível em:
<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Rosangela.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LUIZIÂNIA. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação do Campo.** Luziânia. GO. 1998.

LUIZIÂNIA. **Documento Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo.** Luziânia. GO, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **O conceito de espaço rural em questão**. Terra Livre. São Paulo, v.2, n. 19, jul/dez. 2002. p. 95-112.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. In: **Revista HISTEDBR On-line**, n. 35, p. 173-182. Campinas, set. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art12_35.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília.

MATO GROSSO. **Decreto nº 68 de 20 de junho de 1896**. Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Mato Grosso. In: APMT - Leis e Decretos de 1893 a 1896, Livro nº 4, p. 66-100. Cuiabá, 20 de junho de 1896. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/114995/Regulamento%20MT%201896,%2020%20de%20junho.pdf;sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2020.

MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2 ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas. In: **Entrelaçando Revista eletrônica de Culturas e Educação**, n.6. v.2.p.133-148. 2012.

MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: INEP, 1955. (Campanha de inquéritos e levantamentos do ensino médio e elementar – C.I.L.E.M.E., n. 5).

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria.; LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **Objetivação do Ensino e o desenvolvimento do Modo Geral de Aprendizagem da Atividade Pedagógica**. In: M. O. de Moura (Org.). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola. p. 71-100. 2017.

NARCISO, Elis Soares. **A terra nova: ocupação produtiva do território e escola rural em goiás (1961-1985)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9119/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Elis%20Soares%20Narciso%20-%202018.pdf>. Acesso em: 12. Ago. 2020.

OLIVO, Gleison, **Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves/RS- (1928-1958)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de Caxias do Sul. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3754/Dissertacao%20Gleison%20Oli vo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 ago. 2020.

PEREIRA, Alline Mikaela. **A disciplina de história da educação e sua apresentação nos módulos de ensino do Projeto Logos II: uma história a ser contada**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Alline%20Mikaela.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana.; VERA, Rodrigo. **Uma alternativa de educação rural**. In: Werthein, J.; Bordenave, J. D. (org.). *Educação rural no Terceiro Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-64.

PIATTI, Célia, Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: Uma análise, Histórica – Cultural**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PINTO, Thiago Pedro.; DE SOUZA, Ana Rubia. O PROJETO LOGOS II EM COXIM (MS): ALGUMAS LEITURAS. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, América do Norte, 3, set. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/911>. Acesso em: 28 nov. 2020.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista Nera**, Presidente Prudente, p. 37-46. 2011.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ, Vozes. 1995.

RIBEIRO, Cristiane A. **Escola rural e alfabetização: Uberlândia 1936 a 1946**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2009.

RIBEIRO, Marlene. **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular, p. 293 a 299-, 2012.

RIZZOLI, Álvaro. **O real e o imaginário na educação rural**. Tese, FE/Unicamp, Campinas, 1987.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **História do movimento sindical docente de Mato Grosso do Sul: Acordos salariais dos professores da rede estadual**. Democracia e Ditaduras no mundo contemporâneo XII encontro da Associação Nacional de História. Seção Mato Grosso do Sul. Aquidauana-MS. 2014. Disponível em: http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1411215199_ARQUIVO_ArtigoAnpuhconcluido.pdf . Acesso em: 8 dez. 2020.

ROMANELLI, Nancy. **A questão Metodológica na produção Vigotskiana e a Dialética Marxista**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 199- 208.2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios da Psicologia geral**. Lisboa. Estampa, 1977.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola Primária Rural: Trilhar Caminhos e transpor barreiras na Educação em Mato Grosso (1927-1945)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Cuiabá-MT. 2012. Disponível em: <https://gem.ufmt.br/gem/sistema/arquivos/17091309205320.pdf>. Acesso em: 10. ago. 2020.

SILVA, Marineide de Oliveira da. **Escola Rural em Mato Grosso: de professor leigo a sábio (1945- 1965)**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de pós-graduação em Educação. Rio Claro – SP. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154026>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, Silvana Maria da. **Memórias da Escola Rural: Representações da Cultura escolar da Escola Rural Mista de Bom Sucesso na memória de Ex-alunos e uma ex-professora (1937-1952)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Educação, Cuiabá. 2018. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1505>. Acesso em: 03 jun. 2020.

SOUZA, Rosa de Fátima de.; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. As disputas em torno do Ensino Primário Rural (São Paulo, 1931-1947). **Revista História da educação**. Porto Alegre. v. 18, n. 43, p. 13- 32, mai./ago. 2014.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural**. Educ. Real. vol.40 n.2 Porto Alegre abr./jun. 2015. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375. Acesso em: 09. jan. 2021.

TANNÚS, Márcia Cristina. **Memórias, História e Representações das Escolas Rurais do Município de Uberlândia - MG na Era Vargas (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, Uberlândia. 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21449/1/MEM%20C3%93RIAS%20HIST%20C3%93RIA%20E%20REPRESENTA%20C3%87%20C3%95ES%20DAS%20ESCOLAS%20RURALS.pdf>. Acesso em: 04. jun. 2020.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 14, p. 61-88, 2000.

TORRES, Miriam Rosa.; SIMÕES, Willian. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30.set. 2020.

VARGAS, Icléia Albuquerque et al. **Educação Ambiental: gotas de saber reflexão e prática**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2006.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo**. In: Cad. CEDES [online]. 2007, vol.27, n.72, p. 121-135. ISSN 0101-3262.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estado e política de formação de Magistério. 20º Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. In: Caxambu. Cad. Pesq. N. 103.1998.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**, Vol. III. Madrid: Visor, Espanha: Visor, 1995.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. Tradução Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZANELLA, Andreia Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. **Psicologia de Estudo**. Maringá, v.9, n.1, p.127-135, 2004.

ZANELLA, Andreia Vieira.; REIS, Alice Casanova dos.; TITON, Andréia Piana.; URNAU, Lílian Caroline.; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.

25- 33, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 02. jun. 2020.

ZANELLA, Andréa Vieira; BALBINOT, Gabriela; PEREIRA, Renata Susan. A renda que enreda: Analisando o processo de constituir-se rendeira. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 21, n.71. 2000.