

CONTANDO HISTÓRIAS: NARRATIVAS DE PROFESSOR E PROFESSORAS RURAIS COMO FONTE DE PESQUISA NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (1940 A 1970)

Noely Costa Dias GARCIA¹

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de doutorado em Educação, intitulada *Vozes esquecidas do sertão paulista: formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP entre 1940 e 1970*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP.

O tema de investigação inscreve-se nos estudos do campo da História da Educação, no âmbito da educação rural, que buscou analisar, por meio das narrativas de professoras e professor, aspectos da formação, ingresso e trabalho nas escolas rurais estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP, entre 1940 e 1970, tendo em vista, a escassez de trabalhos sobre a temática e a necessidade de conhecer a realidade do estado de São Paulo, que possui características diferentes em relação aos demais estados brasileiros.

Neste sentido, a pesquisa tomou como base a Metodologia da História

¹ Professora efetiva da Educação Básica – Ensino Fundamental I, na rede Municipal de Ensino de Paranaíba -MS, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: noelycdgarcia@terra.com.br.

Oral, por ser um procedimento metodológico que se propõe a ouvir e registrar vozes até então esquecidas, que podem, por meio de narrativas, revelar o passado e o presente, uma vez que rememorar é, sem dúvida, trazer à tona lembranças de experiências vividas, com a “[...] finalidade de criar fontes históricas” (Freitas, 2006, p. 19).

Sob este ponto de vista, no ato de escuta das narrativas, Silva (2002, p. 429) lembra que antes de “[...] nos apropriarmos de nossa capacidade narrativa (contarmos histórias), nós ouvimos histórias”. Entretanto, por se tratar da reminiscência do passado, buscou-se analisar os relatos admitindo-se distorções e contradições entre o ato de recordar e o de esquecer. Assim, as narrativas foram entendidas como representações construídas sobre a percepção de uma realidade, onde, muitas vezes, “[...] a memória se orienta para o passado e avança passado adentro por entre o véu do esquecimento. Ela segue rastros soterrados e esquecidos, e reconstrói provas significativas para a atualidade” (Assmann, 2011, p. 53). Neste caso, cabe dizer que os relatos não são cópia do real, mas uma reconstrução feita com base nele.

Desse modo, neste texto, o corpus documental do estudo foi constituído por entrevistas realizadas com 10 professores (9 professoras e um professor) que exerceram a docência em escolas rurais no período delimitado para o estudo. Além das fontes orais, foram analisados Leis e Decretos (estaduais e federais), sobre as normatizações do ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo.

Sendo assim, as narrativas são apresentadas de modo a revelar aspectos de formação para o magistério rural, bem como, compreender as formas de ingresso na profissão e como foram desenvolvidas as práticas docentes nas classes multisseriadas.

A contribuição das escolas normais para a docência no meio rural

A via normalista de formação docente no estado de São Paulo, embora adotada já a partir de 1846 com a criação da primeira Escola Normal², na Capital do Estado, permaneceu ao longo do século XX com o padrão

² A criação da primeira Escola Normal teve um começo incerto, tendo sido criada três vezes até que passasse a funcionar regularmente no final de 1880 (Garcia, 2022).

de organização e funcionamento das Escolas Normais Oficiais³, Livres ⁴ e Municipais⁵, conforme pode ser verificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Escolas Normais no estado de São Paulo (1880-1967)

Ano de criação	Nº de escolas por ano	Modalidade de Escola Normal
1880⁶	1	Oficial Secundária
1894	1	Oficial Secundária
1896	1	Oficial Primária
1902	1	Oficial Primária
1906	1	Oficial Primária
1910	2	Oficial Primária
1911	1	Oficial Secundária
1912	2	Oficial Primária
1928	13	Livre
1930	2	Livre
1931	1	Livre
1932	1	Livre
1933	1	Livre
1934	1	Livre
1938	2	Oficial e Livre
1939	11	Oficial (5) e Livre (6)
1940	1	Livre
1941	3	Oficial
1944	10	Livre
1945	14	Oficial (7) e Livre (7)
1946	8	Oficial (7) e Livre (1)
1947	20	Oficial (14) e Livre (6)
1948	13	Oficial (8) e Livre (5)
1949	8	Municipal (1) e Livre (7)
1950	31	Oficial (23) e Livre (8)

³ As Escolas Normais Oficiais eram criadas e mantidas pelo Estado.

⁴ As Escolas Normais Livres eram mantidas pelas iniciativas particulares e municipais.

⁵ As Escolas Normais Municipais eram mantidas pelos municípios

⁶ Esta Escola Normal foi criada em 1946, fechada em 1867, reabertura em 1875, fechamento em 1878, até sua reabertura no final de 1880 (Garcia, 2022).

Ano de criação	Nº de escolas por ano	Modalidade de Escola Normal
1951	14	Oficial (5) e Livre (9)
1952	37	Oficial (5), Municipal (5) e Livre (27)
1953	53	Oficial (25), Municipal (5) e Livre (23)
1954	45	Oficial (11), Municipal (4) e Livre (30)
1955	16	Oficial (3) e Livre (13)
1956	25	Rural ⁷ (1), Oficial (1), Municipal (4) e Livre (19)
1957	14	Oficial (3), Municipal (5) e Livre (6)
1958	21	Oficial (16) e Livre (5)
1959	6	Oficial (5) e Livre (1)
1960	13	Oficial (9) e Livre (4)
1961	25	Oficial (17) e Livre (8)
1962	12	Oficial (10), Municipal (1) e Livre (1)
1963	17	Oficial (16) e Livre (1)
1964	26	Oficial (10), Municipal (1) e Livre (15)
1965	31	Oficial (19), Municipal (4) e Livre (8)
1966	21	Oficial (1), Municipal (6) e Livre (14)
1967	9	Oficial

Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcia (2022).

De acordo com os dados, fica evidente, portanto, que a formação do professor primário para as escolas rurais paulistas teve um encaminhamento bastante peculiar. Apesar das iniciativas e propostas de criação de instituições para formar o professor para o meio rural terem se fortalecido, entre 1930 e 1960, a partir da tendência educacional propagada por alguns educadores

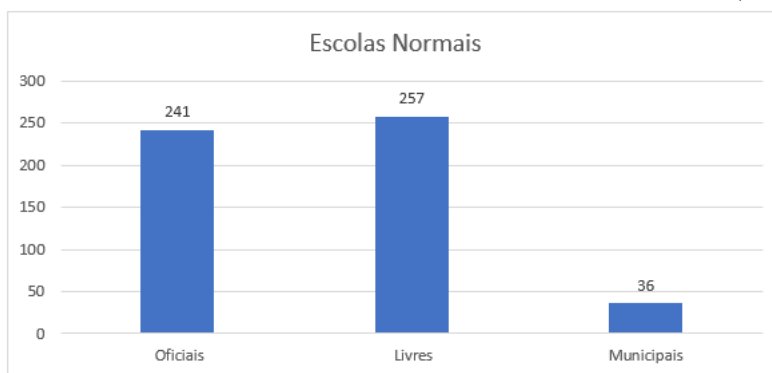
⁷ Pode-se dizer, que Sud Mennucci conseguiu criar legalmente uma escola normal rural pública, em 1956, em Piracicaba, entretanto, não efetivou a sua instalação (Souza, 2017).

brasileiros, relacionada ao Movimento pela “ruralização do ensino”⁸, tal como, foi defendido pelo educador ruralista Sud Mennucci⁹, de que o professor do meio rural deveria ser formado nas Escolas Normais Rurais ou pelas Escolas Normais Regionais, para que pudessem atender às necessidades da população do campo, os dados evidenciam que não foram criadas Escolas Normais Rurais, tampouco, Escolas Normais Regionais no estado de São Paulo.

Nota-se, portanto, que o estado de São Paulo não adotou as políticas¹⁰ de formação especializada para o meio rural, contudo, fez investimentos na criação da escola normal, assim como, a rede privada, para formar o profissional que atuaria nas escolas primárias rurais.

É preciso ressaltar, quanto a isto, que diferente da maior parte dos estados brasileiros que criaram escolas normais regionais (de 1º grau), no estado de São Paulo, foram criadas 534 escolas normais, conforme os dados apresentados no Quadro 1. A propósito, é nesse cenário que, pode-se afirmar, não se criou a Escola Normal Rural em virtude da existência de um elevado número de escolas normais públicas e particulares, como pode ser analisado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de estabelecimentos de ensino normal no estado de São Paulo (1880-1967)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcia (2022).

⁸ Neste texto optou-se em utilizar o termo “ruralização do ensino”, com base no estudo de Moraes (2019).

⁹ Sud Mennucci foi um dos principais representantes das propostas ruralistas no país. Quando ocupou o cargo de diretor geral do ensino de São Paulo, procurou reformar o ensino primário e o normal em conformidade com suas ideias (Souza; Ávila, 2015).

¹⁰ De acordo com Souza (2017, p. 181), as políticas “[...] implementadas pelo governo federal para contenção do fluxo migratório e saneamento do interior, a expansão do ensino primário nas zonas rurais de iniciativas dos governos estaduais e municipais e as políticas nacionais para a educação rural”.

É diante desse cenário estatístico que se pode dar visibilidade às políticas de criação e expansão do ensino normal para a formação de professores no estado de São Paulo. Sem dúvida, pode-se considerar este estado com o maior número de estabelecimentos de ensino normal no Brasil, o que demonstra o grande número de normalistas.

Em realidade, o estado de São Paulo não criou uma escola normal rural, mas efetivou cursos de especialização para os professores rurais, predominando a formação de professores com princípios citadinos, ao invés de princípios ruralizados. Nessa perspectiva, a opção do estado foi formar o professor comum.

Diante do exposto, os números comprovam que os docentes que lecionavam nas escolas de ensino público primário paulista, entre as décadas de 1940 e 1970, se comparados a outras regiões do Brasil, eram em sua maioria habilitados para o exercício do magistério, situação diferente de outras regiões do país, por exemplo, Sergipe (Siqueira, 2019) e Minas Gerais (Assis, 2018) que assumiram a figura do professor leigo.

A esse respeito, considerando, pois, o conjunto das narrativas analisadas dos professores que lecionaram nas escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP, entre 1940 e 1970, pode-se confirmar que todos tinham formação no curso normal, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 - Formação dos professores das escolas rurais da região de São José do Rio Preto no Curso Normal

Identificação	Nome da Escola Normal/localidade	Conclusão do Curso Normal	Curso Superior	Formação específica para o meio rural
Maria Alvarez Romano	Colégio Anglo Latino (São Paulo/SP)	1948	Não	Não
Nilce Aparecida Lodi Rizzini	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1953	Pedagogia	Não
Ivanilde Afonso Prudêncio	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1957	Pedagogia	Não
Irce Elias Pires da Costa	Colégio Estadual e Escola Normal de Mirassol/SP	1959	Pedagogia	Não

Yara Aparecida Aude	Colégio Estadual e Escola Normal Drº Paraízo Cavalcante (Bebedouro/SP)	1960	Pedagogia	Não
Jorge Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Pedagogia	Não
Maria Inês Magnani Salomão	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1965	Geografia	Não
Maria Nirce Previdente Sanches	Colégio Estadual e Escola Normal Capitão Porfírio de Alcântara Pimentel (Monte Aprazível/SP)	1966	Não	Não
Sônia Aparecida Azem	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1967	Pedagogia	Não
Palmira Miqueletti Marra	Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves (São José do Rio Preto/SP)	1968	Geografia	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatos orais.

Com base nos dados, além da habilitação no curso normal, a maioria dos professores, demonstrou uma continuação na carreira do magistério; tinham habilitação em curso superior, por outro lado, não tiveram formação específica que atendesse aos princípios da ruralização do ensino no meio rural. Nesse sentido, a formação inicial capacitou o professor para a docência nas escolas rurais?

Para a professora Maria Alvarez não ajudou o tanto quanto precisava. A sua prática foi influenciada pela vivência enquanto criança no meio rural, ao relatar que “[...] *até os sete, oito anos de idade eu morava no sítio. Aí eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca*”. Neste caso, as experiências vivenciadas são incorporadas no exercício da docência.

A formação não satisfazia essencialmente às condições que a prática docente demandaria, como relata Maria Nirce ao expor que “[...] *só o diploma*

não bastava mesmo". Partilhando da mesma concepção, a professora Maria Inês relata que aprendeu a dar aula na escola rural *"dando a cara para bater"*. Para ela, a formação inicial dava uma noção, *"não aprendia na época a dar aula, você tinha noção"*.

Por outro lado, a narrativa da professora Ivanilde assegurou que a formação inicial auxiliou na sua prática docente para o magistério rural, mas enfatizou que aprendeu muito com o próprio meio, *"Às vezes você aprende muito com o meio que você está trabalhando. Mas é lógico que você tem aquela base, aquela bagagem da escola. Mas o meio te ensina muito também"*.

No mesmo íterim, a professora Irce Elias admitiu que sua formação inicial auxiliou na docência no meio rural. Além disso, afirmou que aprendeu com a vida e com os alunos, *"[...] quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra (risos). Vai aprender fazendo, não tem especialização, não tem nada que orienta"*.

Como se pode notar, mesmo com a formação no curso normal, as narrativas dos professores no estado de São Paulo, aproximam-se da realidade vivida pelos professores leigos, com o mínimo de conhecimentos escolares, que lecionaram em escolas rurais de Sergipe (Siqueira, 2019) e Minas Gerais (Assis, 2018).

Diante disso, a formação inicial não foi tudo, tendo em vista que os relatos afirmaram que não capacitava o professor em sua totalidade para ingressar nas escolas primárias rurais, todavia, admitindo as concepções de Tardif (2014), de que desenvolveram os saberes docentes no fazer cotidiano, na troca de experiências e com a realidade enfrentada no meio rural.

"Então vamos para o sertão, vamos dar aula!"¹¹: ingresso no magistério rural

No estado de São Paulo, assim como nos demais estados brasileiros, a escola do meio rural era constituída de classes multisseriadas, de difícil acesso, com prédios precários, regida por um único professor, funcionando como escolas isoladas ou de emergência. A rigor, o professor da escola rural trabalhava isolado, levado a desviar parte de suas funções, tal como, preparar a merenda e a limpeza do estabelecimento.

¹¹ Frase proferida pela professora Maria Inês Magnani Salomão (2019).

Diante disso, para suprir a ausência de professores nestes estabelecimentos, uma das estratégias¹² utilizadas pelo governo estadual, foi instituir legislações¹³ educacionais para que a primeira nomeação do docente fosse no meio rural. Com tal procedimento, pretendia-se resolver o problema de provimento das escolas mais distantes e mal localizadas no estado.

Dessa forma, após concluir o curso normal, um dos critérios para iniciar na carreira do magistério público no estado de São Paulo, foi a aprovação no concurso de ingresso, o qual sujeitava a admissão do professor em escolas isoladas ou de emergência, sendo condicionada a remoção após 200 (duzentos) dias de exercício. Há que se considerar que essa proposta do governo se mostrou fracassada, isso porque, os professores continuavam nas escolas rurais apenas no período obrigatório e, assim que possível, solicitavam remoção para outras localidades.

Diante dessa realidade, as narrativas dos professores da região de São José do Rio Preto comprovam que, após diplomarem normalistas, era necessário ir para o sertão se quisesse ingressar na carreira docente.

A professora Ivanilde Prudência lembrou que seu início, em 1959, em escolas rurais, foi decorrente da exigência da época, porque era “[...] *O início para todos e foi uma chance que eu tive de ter a minha escola*”.

Assim também foi o começo da professora Yara Aparecida Aude. O ingresso em 1961, no meio rural, representou para ela “[...] *a oportunidade de recém-formada. Oportunidade de ganhar dinheiro. Oportunidade de trabalhar. O meu objetivo era dar aula*”. Ao que tudo indica, o início na escola rural ocorreu em razão da condição de ser recém-formada, assim como a necessidade de ganhar dinheiro.

¹² A utilização do conceito de estratégias está fundamentada nos estudos de Certeau (2012).

¹³ Sobre a legislação paulista acerca do ingresso na carreira docente no estado de São Paulo, ver, entre outras: Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904 – modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado; Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933 – institui a carreira no magistério público primário; Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933 – institui o Código de Educação do Estado de São Paulo; Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933 – introduz modificações na carreira do magistério primário; Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935 – consolida disposições anteriores na carreira do magistério primário; Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941 – consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências; Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962 – dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências.

Os relatos da professora Irce Elias revelaram que seu início no meio rural ocorreu porque era necessário melhorar sua pontuação para ter melhor classificação para ter aulas atribuídas, pois até mesmo fora de São José do Rio Preto não era fácil “*pegar nada*”.

Tal afirmação vem ao encontro da narrativa da professora Maria Inês Magnani Salomão. Depois que se diplomou, ela relatou que aula era só no sertão, já que nas cidades havia poucas escolas e já estavam ocupadas por professores efetivos. Com isso, o único jeito era “*pôr o pé na estrada e dar aula longe*”. A necessidade de conseguir uma sala para trabalhar, de juntar pontos para concorrer a uma vaga na cidade, no próximo ano, a levaram para o magistério rural:

[...] No sertão você pegava aula fácil.... Eu não tinha ponto nenhum, era recém-formada. Não adianta concorrer com... Aqui lecionava 1 ano já ganham dez pontinhos, já passava na sua frente. Então a gente ia para o sertão fazer pontos, para depois voltar. Depois surgiu o concurso de ingresso e se você tivesse aqueles pontos juntava com o concurso. Mas a gente não tinha nada, ponto nenhum. Então vamos para o sertão, vamos dar aula! (Maria Inês Magnani Salomão, 2019).

Sem dúvida, nessa narrativa, fica evidente, além da necessidade de trabalhar, os desafios em querer ser professora. Enfrentar o mundo. Aprender a viver em outro ambiente.

Em 1972, ao ingressar no magistério rural, a professora Sônia Aparecida Azem, relatou que o motivo que a levou para as escolas rurais foi a pontuação, pois mesmo com o curso superior, declarou que não havia muitas escolas em São José do Rio Preto com vagas já que “*[...] fiz minha inscrição pra lecionar na zona urbana, não tinha e caí na rural*”.

Em que pese a situação sobre a pontuação, o ingresso no meio rural era uma exigência da legislação estadual, sendo a pontuação fundamental para o critério de classificação. De fato, as escolas primárias rurais foram a única opção de iniciar a carreira docente no estado de São Paulo.

Isto posto, os relatos confirmam o ingresso no magistério dos professores da região de São José do Rio Preto, em escolas primárias rurais, por meio de concurso, sendo nomeados como professores substitutos. Iniciar como

professor substituto no meio rural foi uma das estratégias apropriadas pelos docentes, com o intuito de acumular pontos e conseguir, nos anos seguintes, melhor classificação para escolher uma escola mais próxima do centro urbano.

Em contrapartida, vale considerar, porém, que diferentemente dos demais estados brasileiros, no estado de São Paulo havia muitos professores formados. Com isso, entende-se que a ausência desse profissional nas escolas rurais levou o governo a criar leis de ingresso para levar o professor para o meio rural.

Modos de ensinar no meio rural

Mesmo sem formação específica para lecionar no meio rural, as narrativas demonstraram, como sinaliza Certeau (2012), que os professores inventaram, constituíram e improvisaram práticas tomando por base modos e usos da cultura, de um jeito próprio de fazer nas escolas rurais, no interior do estado de São Paulo.

As classes organizadas no formato multisseriadas colocavam os docentes diante da necessidade de organizar o tempo e o espaço escolar para assegurar o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os relatos evidenciam, de diversas maneiras, como os professores faziam para ensinar os alunos de acordo com a série/ano em que estavam matriculados. Nesse sentido, a divisão do tempo foi uma das táticas¹⁴ utilizadas pela professora Irce Elias, “*São três séries numa classe só. Aí você tem que dividir seu tempo, enquanto esse está fazendo tal coisa, você está explicando pra esse e o outro está fazendo outra coisa e assim a gente tinha que dividir tempo*”.

A divisão em turma, de certa forma, pode ser entendida como uma forma de facilitar o trabalho docente, de modo a conseguir atender as necessidades de cada série, tendo em vista, alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem no mesmo espaço.

Quanto ao programa de ensino nas escolas rurais, este deveria ser, basicamente, prático e encaminhado com o objetivo de ensinar a ler, a escrever, a contar, a cultivar hábitos de higiene e a fixar o homem ao meio em que vivia, adaptando as necessidades locais (Souza; Ávila, 2015).

¹⁴ A utilização do conceito de táticas está fundamentada nos estudos de Certeau (2012).

Sendo assim, os relatos confirmam que não havia, entretanto, uma diferenciação para o ensino nas escolas primárias urbanas e rurais. Nesta perspectiva, as práticas docentes foram constituídas a partir de um currículo de base comum, contemplando as matérias de Língua Pátria, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Saúde e Educação Moral e Cívica (Garcia, 2022).

Diante disso, as reminiscências do passado incidiram sobre a lembrança de atividades desenvolvidas no ensino das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, que possivelmente foram as que predominaram em meio às práticas escolares, pois, como bem lembrou a professora Ivanilde Afonso, “*nas escolas rurais se cobrava mais o ensino das disciplinas de Matemática e Português*”, afirmando que se os alunos não conseguissem ler e escrever não adiantava.

De modo semelhante foi narrado pela professora Palmira Miqueletti, ao evidenciar a predominância do ensino de Português e Matemática, ressaltando que trabalhava “[...] *mais a parte da alfabetização. A escrita e a leitura. Matemática, principalmente, as quatro operações*”.

Ao rememorar as práticas pedagógicas com seus alunos, o professor Jorge Salomão explicita a utilização de recursos do meio rural para o ensino da Matemática em classe multisseriada. Relatou que “*aproveitava o campo, a roça para inventar os problemas*”. Ainda, destacou que gostava muito de fazer experiências com os alunos: “*Tirava a água do poço e levava uma caneca de 1 litro para transformar litro em metro cúbico e metro cúbico em litro. Media volume, comprimento, largura, altura e eles ali tirando água do poço para fazer experiência*”.

À vista do exposto, a prática narrada se configurou, conforme Escolano Benito (2017), baseando-se no que Certeau (2012) nomeou, ao estudar a invenção do cotidiano escolar, como as “artes do fazer”, isto é, as regras operatórias que surgem da experiência, no trato com as pessoas e as coisas.

A importância de trabalhar a tabuada com os alunos, independente da série em que estão, foi lembrado pela professora Maria Nirce. Como recurso, destaca a utilização de palitos e gravetos:

Desde pequeninhos a gente trabalhava a tabuada. Trabalhava muito, muito, muito. Não era só a decoração. Já fui aprendendo nos cursos que a gente tinha que mostrar pra criança quantos montinhos se faz... por exemplo... 2X2, né... Pega dois motinhos de 2... explicava. Pegava muito palitinhos... Eles já traziam os palitinhos prontos, tiravam de gravetinhos e vinham trazendo para

gente na sala de aula, para poder trabalhar. Estudava muito tabuada com eles, muito mesmo, tinham que aprender né, senão não sabiam fazer conta né... (Maria Nirce Previdentes Sanches, 2019).

A prática realizada evidencia a maneira de se ensinar com o modo que se tinha aprendido. Neste caso, pode-se dizer que a relação com o saber sugere uma interação com o espaço escolar e no conhecimento de seu meio.

No que se refere ao ensino da disciplina de Português, a professora Ivanilde Afonso descreveu como trabalhava com os alunos na primeira série.

No 1º ano a gente tinha que começar na alfabetização. Nas primeiras aulas você dava muito... para eles treinar as mãozinhas... aqueles risquinhos nas linhas. Fazia assim. Assim, não lembro como chamava isso. Aí começava na alfabetização... a, b, c, d... O A era... (pausa), aí você ensinava bem a letra A. Até eles mentalizarem. Aí você ia para o B. O B eu não lembro se era boi... ainda mais que era sítio. A gente não fixava muito o oi, era o B. O B de boca. O C era de casa. O C da casa. O S não chamava atenção era o C. O D do dado. O E do elefante. O F da faca e assim ia. (Ivanilde Afonso Prudêncio, 2020, grifos do autor).

Diante dessa narrativa, entende-se que o método¹⁵ utilizado pela professora para alfabetização visava ensinar o aluno a aprender as letras na ordem alfabética e a soletração. Diante disso, o conjunto das narrativas demonstrou a forma como cada professor entrevistado foi construindo no dia a dia a sua prática pedagógica no meio rural. Rememoraram momentos significativos de como desenvolveram táticas para driblar os desafios inerentes da inexperiência do início de carreira para ensinar os alunos das escolas rurais, pois, como bem recordou a professora Irce Elias “*quando a gente vai para uma escola isolada a gente é xucra. Vai aprender fazendo. Você vai aprender com a vida, com as crianças*”.

¹⁵ Os métodos de alfabetização, de acordo com Mortatti (2000, p. 94), podem ser “[...]” classificados em dois tipos básicos: [...] sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do ‘todo’ para a ‘parte’). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou ‘todo’ ou ‘parte’, ao longo da história da alfabetização no Brasil, foi-se sedimentando a seguinte subdivisão classificatória desses métodos: métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): palavração, sentencição, historieta, conto”.

Com relação à realização de práticas educativas agrícolas nas escolas rurais, a professora Maria Alvarez relata o cultivo de jardim e da horta escolar.

[...] eu fazia na frente da escola, como se fosse um jardim. Com rosas, flores, com tudo isso. Ensinava também, às vezes. Vamos fazer um canteiro também de alface. Fazia um canteirinho. Pequeno, só para dar exemplo. As crianças jogavam a sementinha, depois a terra por cima. Até os sete, oito anos de idade eu morava no sítio. Ai eu peguei o que eu já sabia. Então eu tinha uma certa experiência. De como plantar as coisas, na época do milho, na época do arroz, na época da mandioca. A gente tinha sim. Para falar a verdade, tinha. Porque eu morei no sítio até 9 anos. Então a gente convivia com aquelas pessoas da roça. Imitação dos meus pais, de outras pessoas. (Maria Alvarez Romano, 2019).

À vista do exposto, é perceptível o valor da experiência advinda do tempo em que morou com os pais na fazenda, uma vez que contribuiu para que Maria Alvarez pudesse realizar o plantio de jardim e horta com seus alunos. Diante disso, pode-se dizer que o cotidiano da sala de aula foi um dos lugares em que os saberes experienciais¹⁶ dos professores foram produzidos, pois, embasados no exercício de suas funções e nos saberes oriundos da formação profissional no curso normal, desenvolveram um estilo próprio de ensinar no meio rural.

Sendo assim, os relatos orais revelaram que o ensino na escola primária rural se assemelhou à escola primária comum para todos, independentemente de onde ela se localiza, visando à alfabetização para ler, escrever e contar.

Considerações Finais

O estudo colocou em evidência como a formação de professores no estado de São Paulo se distancia da realidade de outras regiões no Brasil. A notável expansão do ensino normal significou, entre outros aspectos, o grande investimento tanto da esfera pública quanto privada para capacitar o professor. Por outro lado, o grande número de professores diplomados, por sua vez, tornou-se um fator de afastamento desse profissional no meio rural, de modo que a admissão de professores nas escolas rurais converteu-se em um

¹⁶ O conceito de saberes experiências, segundo Tardif (2014), refere-se aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências práticas no trabalho.

dos grandes problemas da educação pública paulista.

Diante disso, uma das estratégias dos poderes públicos foi criar mecanismo para compulsar a docência no campo, sujeitando contagem de pontos, às provas de títulos, entre outras iniciativas. Isto posto, o ingresso do magistério primário no estado de São Paulo esteve diretamente associado à docência nas áreas rurais. Somente após o interstício de até dois anos poderia pleitear vagas em concurso de remoção.

Ainda, os relatos dos próprios professores, revelaram como o meio rural apresenta características diferentes e nuances próprias, de modo que cada um utilizou um pouco de suas próprias estratégias e táticas para ensinar no meio rural. As práticas de ensino foram constituídas a partir de um currículo de base comum, que muitas vezes se ensinava como se tinha aprendido ou pelos saberes experienciais.

Sendo assim, de igual modo, tanto os professores qualificados no estado de São Paulo, quanto os não-qualificados (leigos), como apresentado nos estudos de Assis (2018), em Minas Gerais, e de Siqueira (2019), em Sergipe, precisaram inventar e criar diariamente táticas de ensino no enfrentamento das diferentes situações que surgiram no cotidiano da escola rural para promover a escolarização das crianças do meio rural.

Referências

ASSIS, Danielle Angélica de. **Inventoras de trilhas**: história e memória das professoras das escolas rurais do município de Uberlândia-MG (1950 a 1980). 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Tradução de Paulo Soethe. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2006.

GARCIA, Noely Costa Dias. **Vozes esquecidas do sertão paulista**:

formação e trabalho de professoras e professores de escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto/SP (1940-1960). 2022. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **A circulação das ideias do movimento pela ruralização do ensino no Brasil (1930-1950)**. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.804, de 16 de janeiro de 1933**. Institui a carreira no magistério público primário. São Paulo: Alesp, 1933a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5804-16.01.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933**. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: Alesp, 1933b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 09 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933**. Introduz modificações na carreira do magistério primário. São Paulo: Alesp, 1933c. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6197-09.12.1933.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935**. Consolida disposições anteriores na carreira do magistério primário, instituído pelo Decreto nº 3.884, de 21 de abril de 1933 e alternado pelo Decreto nº 6.197 de 9 de dezembro de 1933. São Paulo: Alesp, 1935. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941**. Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências. São Paulo: Alesp, 1941. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12427-23.12.1941.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962**. Dispõe sobre o concurso de ingresso e reingresso no magistério público primário do Estado e dá outras providências. São Paulo: Alesp, 1962. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1962/lei-7378-31.10.1962.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Helenice Rodrigues da. “Rememoração”/comemoração: as utilizações sociais da memória. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 22, n. 44, p. 425-438, 2002.

SIQUEIRA, Maryluze Souza Santos. **Revolver a terra, semear a memória e regar a história**: a formação do professor primário rural em Sergipe (1946-1963). 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 293-310, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima. A formação de professores primários rurais no estado de São Paulo (1930-1971). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 179-209, maio/ago. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Fontes Orais

Irce Elias Pires da Costa. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 maio 2019.

Ivanilde Afonso Prudêncio. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 08 jan. 2020.

Jorge Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 maio 2019.

Maria Alvarez Romano. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 04 mar. 2019.

Maria Inês Magnani Salomão. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 25 maio 2019.

Maria Nirce Previdentes Sanches. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo**. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São

José do Rio Preto, 04 mar. 2019.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 09 jan. 2020.

Palmira Miqueletti Marra da Silva. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 18 maio 2019.

Sônia Aparecida Azem. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 04 maio 2019.

Yara Aparecida Aude. **Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo.** Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto, 21 set. 2019.