

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Daniela Ferreira dos Santos

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA ESCOLA RURAL (Paranaíba 1960 - 1970)

Paranaíba/MS
2015

Daniela Ferreira dos Santos

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA ESCOLA RURAL (Paranaíba 1960 - 1970)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para Licenciatura do curso de Pedagogia.

Orientador: Profº Dr. Ademilson Batista Paes

Paranaíba/MS
2015

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS

MEMÓRIAS DE PROFESSORAS DA ESCOLA RURAL (Paranaíba 1960 - 1970)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Ademilson Batista Paes (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Drª Estela Natalina Mantovani Bertoletti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profª Drª Lucélia Guimarães Tavares
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico este trabalho à minha filha Beatriz e à minha companheira Dabel Cristina, pelo apoio, dedicação e atenção em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por não me deixar desistir nos momentos difíceis.

Ao professor Dr Ademilson Batista Paes, meu orientador, pelos seus ensinamentos e sua colaboração pronta e generosa, em especial as suas orientações com sugestões e críticas, o que tornou possível a realização deste trabalho.

A Jaqueline Oliveira e Marlei Barbosa, pela amizade pelo incentivo e pela ajuda, o que tornou possível a realização de um sonho.

Em especial, ao meu amigo Prof^o Dr. José Antônio de Souza, que, desde o início, com sua amizade, carinho e ensinamentos contribuiu para que eu pudesse realizar este sonho. Tive muita sorte em encontrá-lo; jamais esquecerei tudo o que fez por mim. Nossa amizade é um verdadeiro privilégio.

a) Prof^a Dr^a Maria Silvia Rosa Santana, acima de tudo, por trás da função que desempenha exemplarmente, está um ser humano admirável, sempre disposto a apoiar, esteve sempre presente na minha formação, nunca me deixou desanimar. Quando parecia ser impossível continuar, me incentivou e contribuiu imensamente para que esta caminhada se tornasse possível. Só posso ser infinitamente grata.

b) Elizângela de Rezende Silva pela amizade pelo apoio e pela colaboração, com troca de informações que me auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores mestres e doutores que, ao transmitiram seus conhecimentos, contribuíram para a concretização deste estudo. Agradeço a todos que foram incentivadores neste processo, pois seus ensinamentos serão a partir de agora essenciais em minha caminhada pessoal e profissional. A todos vocês expresso meus reais agradecimentos.

Às minhas amigas, Graciely Alves, Elizângela de Rezende, Mariane Fernandes, Débora Souza entre outros amigos e colegas de curso que compartilharam comigo seus conhecimentos e amizade. Estiveram ao meu lado nas horas em que chorei e nas horas em que sorri; nas horas em que lamentei e nas horas que de uma forma ou de outra demonstrei total alegria.

c) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em especial à coordenação do curso de Pedagogia, secretaria e a todos os funcionários que direta ou indiretamente contribuíram para realização desse sonho.

A todas as pessoas que dividiram comigo suas histórias durante as entrevistas. A elaboração deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração dessas pessoas. Gostaria

de expressar toda minha gratidão a todos que contribuíram para que esta tarefa se tornasse uma realidade.

Agradecimentos: CAPES, CNPq pelo apoio financeiro e concessão de bolsas durante toda graduação, auxílio este que foi de grande valia para a realização deste sonho.

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim esse atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos
Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo.

(MANOEL DE BARROS)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discorrer sobre o Ensino Primário Rural em Estado de Mato Grosso e no município de Paranaíba/MS, privilegiando na pesquisa as histórias narradas por professoras que atuaram nesta modalidade de ensino, no período de 1960 a 1970. O recorte temporal se justifica por marcar momentos importantes tanto para a educação primária quanto ao desenvolvimento urbano e rural do estado correspondente ao período estudado. Para tal, a pesquisa procurou apresentar brevemente algumas políticas educacionais implantadas pelos governos de Mato Grosso e do Governo Federal, desde o início do período republicano até a década de 1970, período este que marca um grande impulso no desenvolvimento econômico, político e social do estado. A pesquisa pauta – se na perspectiva da Nova História Cultural. Trata-se de uma pesquisa que trabalha com a metodologia da História Oral aplicada para realizar as entrevistas, empregando essa técnica para o registro das narrativas. A partir do cruzamento de dados obtidos nos documentos oficiais, nos textos teóricos e nas narrativas coletadas durante a pesquisa, é possível perceber que o ensino primário rural mesmo com nuances positiva e negativas, teve grande importância para o desenvolvimento do estado e dos próprios sujeitos envolvidos nesse processo educacional. O trabalho vem corroborar para o preenchimento de lacunas existentes na construção da história sobre a educação no estado de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e do município de Paranaíba/MS.

Palavras- Chave: História de Paranaíba. Escola Rural. História Oral.

ABSTRACT

This thesis work aims to understand the rural primary school in the state of Mato Grosso do Sul and in the city of Paranaíba/MS, focusing on research, the stories told by teachers who worked in this type of education, from 1960 to 1970. The described time is justified to mark important moments for both primary education as the urban and rural development in the state corresponding to the period studied. For this, the research tried to introduce briefly some educational policies implemented by the governments of Mato Grosso and the Federal Government, from the beginning of the Republican period until the 1970s, a period that marks a major boost in economic, political and social status. The research quotes - the perspective of the New Cultural History. It is a search that works with the methodology applied to conduct oral history interviews, using this technique to record the narratives. From the linking of databases obtained in official documents, the theoretical texts and narratives collected during the survey, it is possible to see that the rural primary school even with positive and negative nuances had great importance for the development of the state and of the own involved subjects in this educational process. The work corroborates to fill the gaps in the construction of the history about education in the state of Mato Grosso, Mato Grosso do Sul and the city of Paranaíba/MS.

Key-words: Paranaíba/MS. New Cultural History. Oral History.

LISTA DE SIGLAS

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMPAER - Empresa Matogrossense de Pesquisa, Assistência e Extensão Rural

GEPHEB - Grupo de estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Paranaíba -
MS

PB - Estudo dos Problemas Educacional Brasileiro

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UNESP - Universidade Estadual Paulista

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Classificação das escolas primárias, segundo Regulamento de 1927	33
Quadro 2: Escolas instituídas, dez anos após a Reforma de Instrução de 1927	35
Quadro 3: Escolas Rurais Primárias no Estado de Mato Grosso em 1942.....	36
Quadro 4: Modalidades de Escolas, no Estado de Mato Grosso em 1956.....	37
Quadro 5: Escolas rurais existentes em de Paranaíba/MT, suas localizações e seu ano de criação	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA	19
1.1 História oral como narrativas, métodos e afins	19
1.2 Memórias como fontes de pesquisa	26
2 O ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM MATO GROSSO E PARANAÍBA/MT	31
2.2 O ensino primário em Mato Grosso	31
2.3 O ensino primário rural em Paranaíba/MS	38
3 PROFESSORAS PRIMÁRIAS RURAIS E SUAS MEMÓRIAS	48
3.1 Identificação das depoentes	48
3.2 Infância.....	49
3.3 Ensino primário e secundário	51
3.4 Formação superior: Curso Normal, Magistério ou Pedagogia.....	53
3.5 Atuação docente, onde, quando, quem e as melhores lembranças dessa trajetória.....	56
3.5.1 Professora Antônia Lurdes de Brito Ferreira	56
3.5.2 Professora Lazara Tomazeira	59
3.5.3 Professora Venina Alves Arantes	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICES	74
APÊNDICE 01 – Termo de cessão gratuita de direito sobre depoimento oral e imagem	74
ANEXOS	75
ANEXO 01 – Roteiro de entrevista	75

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender o ensino primário rural em Mato Grosso, município de Paranaíba/MS, a partir de uma metodologia baseada na História Oral. Para isso utilizamos um aporte teórico que nos ajude entender como era organizado este ensino e quais suas contribuições para o desenvolvimento do processo educacional neste município. Para tanto, busca-se compreender fatos ocorridos no decorrer do período, a partir de memórias de professoras que atuaram na escola primária rural no município de Paranaíba/MS, no período de 1960 a 1970. A memória dessas professoras são de grande importância, pois contribuíram para construção desta história da educação inserindo das crianças do campo no mundo letrado.

A justificativa para o recorte temporal aqui estabelecido (1960/1970) diz respeito à atuação dos sujeitos localizados com trajetórias na escola rural. Esta pesquisa propõe responder seguintes questões: Teria sido relevante a existência das escolas rurais para a escolarização da infância em Paranaíba/MS, entre os anos de 1960 e 1970? Quem eram essas professoras e esses alunos? Como eram essas escolas? Onde e o que estudavam? Quais eram os métodos de ensino aplicados? Além de se responder essas questões, essa pesquisa apresenta uma breve explanação que envolve uma cultura escolar cheia de transformações sociais, educacionais e políticas que compunham o cenário educacional vigente no período abordado.

O interesse por esse tema surgiu a partir de discussões abordadas nos estudos sobre História e Historiografia da Educação no Brasil desenvolvidas pelo grupo de estudo Grupo de Estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB¹) do qual sou membro desde o ano de 2012. Outro fato que possibilitou a escolha do tema foi a pesquisa desenvolvida no projeto de Iniciação Científica. Nesse projeto, fui bolsista de junho de 2012 a julho de 2013, e desenvolvi em parceria com a professora/orientadora Dr^a Milka Helena Carrilho Slavez o projeto “Formação das professoras primárias no Curso Normal em Paranaíba/MS no período de 1964 a 1970”. O interesse por essa temática ampliou-se ainda mais a partir de conversas com meu orientador, Prof^o Dr Ademilson Batista Paes, quando ressaltamos o quanto são escassas pesquisas sobre a escola primária rural no Brasil, e mais

¹ GEPHEB- Grupo de estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira, desenvolvido na UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, liderado pelo Prof^o Dr^o Ademilson Batista Paes.

precisamente em Mato Grosso do Sul. Assim, é oportuno deixar aqui registrado o quanto as discussões abordadas no GEPHEB trouxeram e trazem grandes contribuições para minha formação de professora/pesquisadora. Essas discussões despertam meu interesse por esse campo da pesquisa, sobretudo, com os temas referentes à escolarização da infância a formação docente, entre outros.

Nesta perspectiva é importante ressaltar o quanto a pesquisa contribuiu para uma formação acadêmica diferenciada, pois ofereceu a oportunidade de acessar parte de nossa história. Assim, esses estudos possibilitaram perceber que só temos acesso a todas essas informações históricas ou contemporâneas, porque existem pessoas que pesquisam e se dedicam em levantar dados que contribuem para aprimorar nosso conhecimento, preparando-nos para a vida profissional seja qual for a área de atuação.

No entendimento de Irala (2014, p. 17) [...] “a pesquisa é um caminho para a aprendizagem que por si só não resolve os problemas, mas, pelas possibilidades que abre de historicizar fatos”. A autora ainda menciona que

[...] a pesquisa possibilita construir um problema, permite levantar novos questionamentos ampliando desse modo, as possibilidades para um novo trabalho. O interesse pela pesquisa deve assim instrumentalizar as atenções para a importância dos documentos, em um esforço contínuo que sempre deveria nortear a ação e o discurso do historiador. (PINSK, 2010, p. 50 apud IRALA, 2014, p. 17)

Em outras palavras, a pesquisa nos permite desenvolver senso crítico, pois é necessário trabalhar com a sistematização de ideias e de referenciais teóricos, inerentes ao trabalho desenvolvido por um pesquisador. Isso porque vivemos em um tempo em que tudo é rápido, queremos respostas e soluções rápidas. Nesse cenário, a pesquisa possibilita-nos conhecer fatos, histórias até então desconhecidas e soluções para problemas que parecem não ter respostas. Assim, compreendemos todo processo que permeia a construção dos acontecimentos e episódios importantes de nossas vidas. É possível observar tal questão ao considerarmos a pesquisa em História da Educação, já que esta nos permite a compreensão de fatos que compõem a cultura escolar, a organização curricular como também os atores envolvidos na prática docente, de um período histórico.

Por meio da pesquisa em História da Educação é possível analisar e contextualizar a transmissão de conhecimento, comportamentos e normas sociais realizados durante o processo escolar em diferentes gerações. De acordo com Julia (2001, p. 10-11) cultura escolar é definida

[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Em concordância com Julia (2001), Irala (2014, p. 29) argumenta que:

Tal conceito de cultura escolar acaba por enfatizar o papel da escola na transmissão dos saberes e das normas, considerando a atuação do corpo profissional nos estabelecimentos de ensino: os professores, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, esse conceito permite entender os elementos que modelam as instituições de ensino como distribuição escolar do tempo e do espaço, as normas, a organização dos programas e as práticas educativas [...]

A abordagem teórica desta pesquisa está ancorada nos referenciais da Nova História Cultural e da Cultura Escolar, entre outros. Este respaldo bibliográfico forneceu base conceitual para a contextualização do processo histórico, pautado, principalmente, na perspectiva da Nova História Cultural.

Para auxiliar na construção dessa história foi necessário compreender como se dava a atuação das professoras na escola rural, quem eram os sujeitos e as normas que compunham esse ensino. Conhecer essas questões contribui para compreender a cultura escolar existente naquele período. Também corrobora para compreender a figura da escola e do professor para esses alunos. Neste sentido, Júlia (2001, p. 32) esclarece:

[...] Seria necessário aqui avaliar as heranças do passado, que se desfazem muito lentamente – a profissão de professor primário não tinha sido pensada, até muito recentemente, como uma “vocação”, leiga certamente, e nos dois sentidos do termo; mas essa denominação religiosa não é sem significado. Seria necessário também entender como esta figura subalterna progressivamente tornou-se autônoma e definida nas competências de uma profissão muito diferente daquela do professor secundário. [...] Na memória dos professores primários, as lições da escola normal não os preparava, de modo algum, para esta gestão cotidiana das práticas da sala de aula; donde sua bulimia pela leitura de revistas pedagógicas, onde eles esperavam encontrar suportes para a sua inexperiência.

Rodriguez e Oliveira (2006) afirmam que é possível não apenas conhecer a formação de professoras por meio da memória, como também compreender a importância que é estabelecida nas relações que ocorrem neste processo. Sendo assim,

[...] a memória se modifica e se rearticula conforme a posição que o sujeito ocupa e as relações que nos estabelece diversos grupos dos quais participa. Assim, as

memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e histórica incluindo elementos mais amplos do que a memória construída pelo indivíduo e seu grupo. Nesse processo de relações entre os seres humanos a linguagem constitui-se um dos elementos mais importantes, afirmando o caráter social da memória, ou seja, lembrar e narrar são elementos constitutivos da linguagem, que como um instrumento socializador da memória reduz, unifica e aproxima num mesmo espaço histórico e cultural diversas vivências, recordações e experiências. (RODRIGUEZ E OLIVEIRA, 2006, p.1-2)

Diante disso, o aporte metodológico da presente proposta é o da História Oral (HO), que segundo de Freitas (2006, p. 5) “[...] é um método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro de narrativa das experiências humana.”. Ao considerar a afirmação de Freitas (2006), realizou-se entrevistas a partir da localização das professoras que lecionaram nas escolas rurais no período que compreende de 1960 a 1970.

A localização dessas professoras foi possível a partir de um levantamento feito com professores que atuam na Escola Municipal Maria Luiza Correa Machado, lá desenvolve atividades pelo PIBID. Outras informações foram levantadas, juntamente, com Maria Ângela Pereira Pedrosa Professora, Coordenadora das Escolas do Campo, lotada na Secretaria Municipal de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de Paranaíba - MS.

Depois da localização das professoras, ocorreram as transcrições dos dados coletados. Faz-se necessário ressaltar que essas informações servirão para pesquisas futuras, no que se refere à temática da educação rural. Assim, Freitas (2006, p. 32) afirma que “[...] a real e secreta história da humanidade é contada em conversas e, a maioria das pessoas ainda forma seu entendimento básico do próprio passado, por meio de conversas com outros”

A entrevista é um dos modos de registrar essa conversa com o outro. Nesse sentido, entrevistas, de acordo com as definições de História Oral apresentadas por Meihy e Ribeiro (2011, p. 12), explica que evidentemente,

[...] sempre que se fala em história oral, relaciona-se à prática de entrevistas. Entende-se, pois, entrevista em história oral como encontros planejados, gravados por diferentes mídias, decorrentes de projeto, exercitado de maneira dialógica, ou seja, com perguntas/estímulos e respostas. As entrevistas devem permitir, mais do que dados informativos, entender situações propostas como problemáticas, com versões diferentes ou desconhecidas de fatos, ocorrências ou visões de mundo. Privilegia-se a formulação do *projeto* como *ato fundador* de qualquer trabalho em *história oral*. Tudo interessa num processo de gravação de entrevistas, assim o *modo narrativo* se destaca como distribuição única capaz de marcar o encontro que deve ser preparado e direto, pessoal, pelo menos na primeira fase. As entrevistas precisam ser gravadas, como parte de proposta previamente estipulada, orientadas para produzir efeitos.

Neste sentido, Lakatos e Marconi (2006, p. 92-93) afirmam:

A entrevista é um encontro de duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. [...] Trata-se, pois, de uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária. [...] A entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

A escolha por esse método não adveio por acaso, mas sim, pelo motivo deste trabalho tratar de memórias, e assim possibilitar um contato mais próximo que facilita na obtenção dos dados desejados. Para que esses dados fossem alcançados essas entrevistas serão *despadronizadas ou não estruturadas*, pois a entrevista sendo não estruturada permite reger a entrevista de acordo com as diversas situações que possam surgir no decorrer das entrevistas. Dessa forma segundo Lakatos e Marconi (2006) na entrevista despadronizada ou não estruturada,

O entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (LAKATOS e MARCONI, 2006, p. 94).

Assim, para atender o objetivo do tipo de entrevista mencionada, a modalidade escolhida será a entrevista pautada em roteiro norteador. Ainda de acordo com Lakatos e Marconi (2006, p. 94) é

[...] um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar e o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser: sonda razões e motivos, dá esclarecimentos, não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Para isso, são necessárias habilidades e perspicácia por parte do entrevistador.

Com o propósito de obter as informações relevantes para a pesquisa aqui apontada a entrevista foi organizada a partir da preparação de um roteiro contendo quatro eixos temáticos, sendo o primeiro sobre *a Infância e Escolarização (primária e secundária)* das entrevistadas, segundo *a Formação profissional (curso normal? magistério? curso superior?)* e no terceiro sobre a *Prática ou carreira profissional (onde? como? com quem? quando?)*.

Apesar de atualmente haver avanços significativos nas pesquisas sobre a história da educação no Brasil, sobretudo no que diz respeito à educação primária rural na região centro-oeste do país, principalmente em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, ainda há muito a ser pesquisado.

Após um levantamento sobre a temática destacam-se uma tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) – UNESP/Araraquara, intitulada “A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)”, em 2011, por Ademilson Batista Paes.

Ainda foram encontradas duas dissertações sobre o ensino primário rural em Mato Grosso, no ano de 2012 pela UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), de Marienide de Oliveira defendia sua dissertação intitulada “A escola rural em Mato Grosso (1920-1945)”. E, em 2014, a de Clóvis Irala, cuja dissertação de mestrado na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados), recebeu o título “Educação rural em Dourados: a escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)”.

No que se refere a outros trabalhos acadêmicos temos alguns trabalhos desenvolvidos em projetos de pesquisas e TCCs, sendo estes: “Escolarização da infância na escola primária rural em Paranaíba/MS”, Leal, 2014; “A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930- 1961)”, Furtado & Pinto; “Professores leigos em escolas rurais primárias no sul de Mato Grosso (1930-1970)”, Furtado & Moreira, 2015. Ainda há consideráveis números de trabalhos desenvolvidos e ligados ao grupo de estudo GEPHEB como: “Memória da escola primária em Paranaíba/MS (1946 – 1971)”, Bertoletti, 2012; “História da alfabetização em Paranaíba-ms, na memória de professores”. Castilho, 2013, entre outros.

Mediante o exposto, acredito ser importante a pesquisa acerca da temática da escolarização rural, sendo que as abordagens dessa temática estão apresentadas, em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “História Oral e Memória” e discorre em dois tópicos: o primeiro sobre a História Oral como narrativas, métodos e afins e o segundo a respeito de Memórias como fontes de pesquisa, apresentando essas metodologias como instrumento de pesquisa.

O segundo capítulo, “O ensino primário rural em Mato Grosso e Paranaíba/MS,” discorre sobre como foi organizado e como ocorreu essa modalidade de ensino tanto no estado de Mato Grosso quanto no município de Paranaíba. Para tecer considerações sobre tais fatos, procurou-se explicar sobre as legislações implantadas, durante os vários governos e no

período abordado nesta pesquisa, como também fazer um levantamento de escolas existentes no município de Paranaíba.

O terceiro capítulo tem por título, “Professoras primárias rurais e suas memórias”. Neste capítulo serão apresentadas as memórias coletadas durante entrevistas realizadas com professoras que atuaram no ensino primário rural durante o período de 1960 a 1970.

Com efeito, estudar o passado nos possibilita entender os processos de transformações sociais, pessoais e da própria natureza, efetivado pelo acúmulo de conhecimento que os indivíduos produzem por meio das relações estabelecidas. Estes conhecimentos possibilitam alterações no modo de vida em sociedade e no próprio indivíduo.

1 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA

Este capítulo aborda os temas “História Oral” e “Memória”, enquanto aportes da presente investigação. Para tanto, optou-se por dividi-lo em duas partes: A primeira, sobre a história oral como narrativas, métodos e afins e a segunda a respeito de memórias como fontes de pesquisa. Dispõe-se de uma bibliografia organizada pelos seguintes autores: Bosi (1994), Burke (1992), Delgado (2003), Freitas (2006), Meihy & Ribeiro (2011), Pollak (1989) e (1992), Ribeiro (2011), Selau (2004), Vidal (2008). A escolha desses autores adveio das grandes contribuições teóricas que os mesmos apresentam sobre o tema abordado.

1.1 História Oral como narrativas, métodos e afins

“História Oral é um conjunto de procedimento que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”, como definem Meihy e Ribeiro (2011, p. 12). Esta metodologia surgiu mundialmente na historiografia ainda na década de 1950, sendo disseminada e desenvolvida no Brasil a partir da década de 1970, pois na década de 1960, com o golpe militar, proibia-se qualquer tipo de manifestação tecnológica como gravação, entre outros, como menciona Meihy e Ribeiro (2011, p. 110)

A crise de paradigmas juntamente com os debates historiográficos influenciou na ascensão da história oral a nível mundial, enquanto que, no plano nacional toda conjuntura oriunda do golpe de 64 coibiu experiências dos projetos que gravassem depoimentos. O Brasil se retraiu enquanto que no plano internacional se expandia. A história oral era motivada no plano internacional pela contracultura combinada com o advento das tecnologias de comunicação pós II Guerra, se atentando a gravação de sons e outras formas de registros audiovisuais.

“Uma das primeiras experiências com História Oral no Brasil ocorreu no Museu da Imagem e Som- MIS/SP (1971), que tem se dedicado à preservação da memória cultural brasileira” [...] (FREITAS, 2006 p. 14) Firmou-se no ambiente acadêmico na década 1990, pois “na década de 1990, foram realizados alguns encontros dedicados ao debate sobre História Oral no Brasil, contribuindo para maior divulgação da História Oral”. [...] (FREITAS, 2006 p. 15). A partir destes encontros, pesquisadores passaram a utilizar a história oral como método para legitimar experiências vivenciadas, nas quais não estão registrados em

documentos escritos. Com isso, a História Oral procura reconstruir a história da sua sociedade, sem, no entanto, desvaler da reflexão e do aporte teórico. Assim, os encontros mencionados

[...] cujo o objetivo básico foi introduzir, contextualizar e problematizar a discussão sobre História Oral, possibilitou o amadurecimento da questão e serviu também como catalisador das múltiplas experiências que aqui vinham sendo desenvolvidas. Além disso, mostrou-nos, concretamente, a existência no Brasil de uma quantidade significativa de trabalhos que utilizavam a História Oral como instrumento de pesquisa e como fonte documental. Foram identificados 125 projetos de História Oral em desenvolvimento, sendo 49 projetos individuais e 76 institucionais, de um total de 220 participantes. Esses dados são relevantes, pois comprovaram o interesse despertado em um número significativo de pesquisadores, em um encontro pioneiro no gênero, em São Paulo. (FREITAS, 2006, p. 16).

É possível afirmar que a história oral consiste em um movimento ou conjunto de ações capaz de produzir fontes orais que se compõem sobre narrativas de pessoas que produzem história. Pode ser utilizada como método ideal para a produção, reparação e dinamização das práticas historiográficas, pois “[...] uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como meio de comunicação diária, mas também, como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chaves, isto é, a tradição oral.” (FREITAS, 2006, p. 7).

Por outras palavras, a história oral pode ser compreendida como um método de pesquisa e esta pode ser histórica, antropológica ou sociológica. Realiza-se entrevistas com pessoas que compartilharam, participaram ou testemunharam acontecimentos, experiências e vivências como forma de se aproximar do objeto de estudo. Assim, a escrita e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas se complementam reciprocamente.

Neste sentido, a fonte oral pode acrescer de maneira grandiosa uma pesquisa, possibilitando novas perspectivas à historiografia, pois o pesquisador, muitas vezes, precisa de documentos variados, como a oralidade, e não apenas os escritos. Faz-se necessário mencionar que documentos escritos podem ser escassos, principalmente, pela deterioração do próprio tempo, por isso a fonte oral incide em material produzido pelo pesquisador para fins de sua pesquisa. Esses materiais produzidos por meio da fonte oral poderão servir a outros pesquisadores, quando disponível em arquivos orais.

Sobre este tema, Freitas (2006, apud QUEIROZ, 1983, p. 91) menciona que

[...] as "histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em função das informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que

levam a elucidações de determinadas questões e funcionam também como provas". O documento gravado, como qualquer tipo de documento, está sujeito a diversas leituras. O procedimento do historiador/pesquisador diante de tal documento deverá ser o mesmo, no que concerne à sua análise e problematização. A História Oral fornece documentação para reconstruir o passado recente, pois o contemporâneo é também história. A História Oral legitima a história do presente, pois a história foi, durante muito tempo, relegada ao passado. Esse redimensionamento do trabalho do historiador e a crescente revalorização da oralidade - embora mediatizada - trazida pela expansão dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, o cinema, discos, etc., indicam a oportunidade de uma revisão das posturas historiográficas que têm, até hoje, olhado com grande desconfiança o testemunho pessoal. É importante destacar que certos historiadores têm procurado orientar suas reflexões nesse sentido, apresentando seus primeiros frutos. (FREITAS, 2006, p. 22).

Diante disso, vale ressaltar que a história oral nem sempre foi reconhecida e aceita como método de pesquisa.

As críticas a tal concepção de história estavam situadas no ataque geral as bases epistemológicas em que ela estava assentada. Os responsáveis pela crítica ao paradigma histórico tradicional foram os membros da primeira geração dos Annales, ao proporem uma nova maneira de pensar a história. Somada a este ataque interno, tinha-se também o repúdio as noções de verdade absoluta e objetividade. Esse colapso que possibilitou a procura por estudos diferentes e inovadores fez surgir uma nova historiografia que se preocupava com tudo, onde não havia paradigmas, e a história seria subjetiva, ao contrário da história tradicional. O caráter geral dessa crise derivava da simultaneidade da crise da história e da crise da escrita da história, e dizia respeito a todas as dimensões da profissão de historiador e de sua relação com a sociedade. (RIBEIRO, 2011, p. 109)

Baseado no que o autor discorre é possível observar que várias alterações ocorreram no campo da pesquisa histórica estabelecendo novos conceitos metodológicos. Dessa maneira, as análises do valor das experiências individuais têm sido reconsideradas, embora algumas correntes epistemológicas como a dos Estruturalistas, considerem que estas são carregadas de subjetividade. Para tais correntes essa subjetividade faz com que o entrevistado reconstrói o passado com elementos do presente, construindo uma representação de si, de como quer ser lembrado, buscando lembrar aqueles momentos que dão sentido à sua vida. Sobre o assunto Freitas (2006, p. 20) argumenta que

Os indivíduos, elementos fundamentais para a compreensão da vida humana, têm sido frequentemente minimizados e marginalizados pelo cientista social, que acredita que os documentos pessoais são subjetivos, descritivos e arbitrários para contribuir para o avanço científico.

Ainda acerca desta discussão, Freitas (2006, p. 20) argumenta que:

Há pesquisadores que ainda mantêm vínculos com a tradição historiográfica, do século XIX, que elegeu como modelo de documento histórico o testemunho escrito, objetivo (neutro), dado como fidedigno. Nesta perspectiva, os depoimentos passaram a ser considerados apenas fontes subsidiárias e de 'baixo valor histórico', pois representariam um testemunho subjetivo, falível e cuja fidedignidade estaria comprometida pelas notícias tendenciosas, mentiras e calúnias que poderiam apresentar. Se pouca credibilidade era dada aos depoimentos escritos, os orais foram praticamente ignorados. Neles se acentuariam aqueles aspectos negativos atribuídos a esse tipo de fonte, acrescidos da parca confiabilidade que a palavra falada assumia, numa sociedade solidamente estabelecida sobre a escrita, e das dificuldades de preservação e divulgação, inerentes às fontes orais.

Por outro prisma, Selau (2004, p. 219) descreve que:

As críticas ao uso das fontes orais são feitas principalmente pelos adeptos da ideia de que a história só se faz com documentos escritos e seus principais argumentos baseiam-se na fragilidade da memória humana, na dúvida sobre o sujeito que testemunha colocando em cheque a credibilidade e a definição de uma fonte provocada por seu usuário imediato, no caso o pesquisador, e os efeitos de sua constituição para o objeto de pesquisa, uma vez que este tipo de fonte é inventada para atender a necessidades preestabelecidas do pesquisador". Para os críticos do uso das fontes orais, os documentos escritos possuem um caráter de exterioridade, marcado pelo distanciamento e sua consequente objetivação. O documento escrito tem ainda, na visão destes críticos, o mérito de estar disponível para referência, verificação e retorno, ou ainda para contradição, ao contrário das fontes orais que raramente estão em um local público, permitindo o acesso a todos os usuários.

Diante desses posicionamentos observa-se que o pesquisador deve ter consciência de que o trabalho com a História Oral possui subjetividade, tanto por quem é entrevistado quanto por quem transcreve a entrevista, tornando documento escrito. Assim, a subjetividade do entrevistado com que seu depoimento descreve suas experiências e vivências, e a subjetividade do pesquisador que, por sua vez, ao transcrever a entrevista, também deixam impressões suas, compõem a pesquisa com História Oral. Isso exige ainda mais cautela por parte do pesquisador, com a fundamentação teórica e metodológica utilizadas na pesquisa. Fundamentações essas que são observadas nas pesquisas com as fontes escritas. Neste sentido Freitas (2006, p. 20-21) discorre que:

Se pouca credibilidade era dada aos depoimentos escritos, os orais foram praticamente ignorados. Neles se acentuariam aqueles aspectos negativos atribuídos a esse tipo de fonte, acrescidos da parca confiabilidade que a palavra falada assumia, numa sociedade solidamente estabelecida sobre a escrita, e das dificuldades de preservação e divulgação, inerentes às fontes orais. Destarte, como documento que deveria propiciar ao historiador o resgate dos acontecimentos, "tal como se sucederam", o testemunho oral ou escrito mostrava-se, evidentemente, uma fonte inadequada, só devendo ser utilizada como último recurso e, assim mesmo, com extrema cautela.

Diante a afirmação de Freitas (2006), fica claro que reconhecer a subjetividade em produção de história oral exige do pesquisador o compromisso com a imparcialidade, a favor da produção de uma verdade compartilhada pelas partes. Essa postura assumida pelo pesquisador terá credibilidade a partir da base teórica e metodológica, em que se fundamenta. Diante disso, Vidal (1998) argumenta que tudo o que se comenta ou fala no mundo sobre a vida e as atividades do homem passa a ser considerado como “Testemunho de vida”. Estes testemunhos tornam-se documentos, quando tais documentos escritos tornam-se escassos, pois ainda segundo Le Goff (1984, p. 98).

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Há pesquisadores que acreditam que para assegurar a credibilidade é preciso cruzar dados obtidos em documentos escritos com os dados de documentos orais produzidos por meio da história oral. Esse grupo de pesquisadores desconsidera o fato que a partir do momento da gravação de uma entrevista esta pode ser considerado um documento. Nesse sentido, Freitas (2006, apud QUEIROZ, 1983, p. 91) afirma que

[...] as "histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em função das informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que levam a elucidaciones de determinadas questões funcionam também como provas".

Ainda de acordo com Selau (2004, p. 220),

O conjunto de críticas que se faz ao uso de fontes orais na pesquisa em história contribuiu para que os profissionais que trabalham com estas fontes ampliassem o debate sobre o desenvolvimento de um método que garantisse um caráter de confiabilidade aos depoimentos, envolvendo as discussões sobre a questão da memória e a importância da constituição de arquivos que garantam a guarda, conservação e disponibilização destas fontes para o público interessado, tanto especialista como usuários em geral.

Com isso, observa-se que a História Oral passou a existir inicialmente com a finalidade de contribuir com a construção da identidade daquelas pessoas que eram e são consideradas comuns, resgatando os saberes produzidos individual e coletivamente nas

relações sociais. Por meio dela, os indivíduos que não existiram por muito tempo nas “histórias” construídas durante os grandes processos de transformações sociais ocorridos nos diversos momentos históricos, tinham agora com a história oral a oportunidade de contar e produzir suas próprias histórias. De acordo com Burke (1992, p. 12) “[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens”, relegando aos menos favorecidos ou pessoas comuns uma “história vista de baixo”. (BURKE, 1992).

Seguindo essa linha de raciocínio, Freitas (2006, p. 28) ressalva que:

As análises históricas são construídas a partir de vestígios e/ou registros deixados pelas gerações anteriores. Entretanto, a produção desta matéria prima quase sempre esteve a cargo das classes dominantes e, até bem recentemente, tal fato não era encarado como uma questão. A coleta de depoimentos e de histórias de vida pode ser inserida no amplo esforço de resgatar a palavra de indivíduos que, sem a mediação do pesquisador, não deixariam nenhum testemunho. Assim, essa metodologia abre novas perspectivas para o entendimento do passado recente, pois amplifica vozes que não se fariam ouvir. Além de nos possibilitar o conhecimento de diferentes "versões" sobre determinada questão, os depoimentos podem apontar continuidade, descontinuidade ou mesmo contradições no discurso do depoente. A maior potencialidade deste tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico. Consequentemente reativa o conflito entre liberdade e determinismo ou entre estrutura social e ação humana.

Com base nesses preceitos, para o pesquisador, o uso da História Oral não representa apenas a transcrição dos relatos obtidos durante as entrevistas, mas sim uma postura de questionamento na procura das representações pessoais e sociais de cada sujeito envolvido, seja sobre as histórias conhecidas ou vividas. Na perspectiva da História Oral, busca-se compreender os vários pontos de vistas sobre as diversas vertentes que um sujeito inserido em uma sociedade possui.

Meihy e Ribeiro (2011) definem a História Oral em três tipos: “história oral plena, história oral instrumental e história oral híbrida”. Os dois últimos gêneros não serão empregados nesta pesquisa, todavia, de modo geral vale conceituá-los de acordo com os autores. Assim, de acordo com Meihy e Ribeiro (2011, p. 15-16)

A história oral instrumental cumpre suas funções no registro, trabalho de captação das entrevistas e da passagem do oral para o escrito, no arquivamento e disponibilidade pública, de acordo com acertos prévios feitos entre as partes. Mesmo utilizada após o processo concluído, sua finalidade inicial se vê incluída na obediência à proposta do projeto, que, afinal era apenas reunir entrevistas. A história oral instrumental deve ser entendida como uma parte independente de futuras investidas. Estas podem ou não ocorrer dependendo de disponibilidade complementar ou de projetos feitos por outras pessoas usando essa base. A história oral híbrida difere-se da história oral instrumental por ir além do uso exclusivo das

entrevistas, além das gravações, e por promover a mescla de análises derivadas das entrevistas cruzadas com outros documentos. Nesse caso somam-se às entrevistas com documentos cartoriais, memórias escritas, dados estatísticos, literatura, reportagens, produtos historiográficos. Essa alternativa corresponde a uma dimensão analítica que não se esgota na história oral plena. A história oral plena, também conhecida como história oral pura, por sua vez, é a mais completa, entende a elaboração e análise das entrevistas. A história oral plena se realiza em si, isto é, depois de elaboradas as entrevistas, traçam-se análises de varas pessoas contidas em um mesmo projeto, ou seja, na combinação das narrativas formuladas pelas entrevistas que lhes garante em si autonomia e consistência analíticas. Mais do que história oral instrumental que apenas procede aos registros, a história oral plena exercita a análise fazendo as entrevistas dialogarem. Fala-se, pois de autonomia documental das entrevistas que se relacionam favorecendo debates internos. As análises, nesses casos, devem sempre ser comparativas, mesclando opiniões, pontos de vista ou fatos revelados em gravações que contenham *redes* de entrevistados com características próprias. [...] No caso de história oral plena não é preciso se valer de cruzamentos com outros documentos que não sejam as entrevistas.

Nesse entendimento, ao trabalhar com História Oral torna-se fundamental fazer a escolha correta do tipo de história oral que irá se utilizar em uma pesquisa, pois a partir da escolha feita o pesquisador poderá delinear a estrutura correta para alcançar o melhor resultado dentro da proposta feita inicialmente no projeto, acerca do objeto de estudo. O trabalho a ser desenvolvido nesse tipo de pesquisa compreende todo um conjunto de atividades anterior e posterior à execução das etapas estabelecidas para o desenvolvimento da mesma. E, todo esse cuidado exige do pesquisador uma teoria e uma metodologia, que lhe permitam aprofundar conhecimentos sobre seu objeto de estudo. Ao fazer as narrativas orais, estas vão se constituindo em fonte de pesquisa para futuros pesquisadores. Como afirma Alberti (2005, p. 17-18)

A História Oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos etc. Dependendo da orientação do trabalho, pode ser definida como *método* de investigação científica, como *fonte* de pesquisa ou ainda como *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados. Não se pode dizer que ela pertença mais à história do que à antropologia, ou às ciências sociais nem tampouco que seja uma disciplina particular no conjunto das ciências humanas. Sua especificidade está no próprio fato de se prestar as diversas abordagens, de se mover em num terreno multidisciplinar.

Mediante o exposto por Alberti (2005), é certo que a História Oral no século XXI, assumiu uma expressiva importância no meio acadêmico, e tem conseguido se firmar de maneira respeitável como metodologia de pesquisa. Como bem ressalta o autor mencionado está sendo empregada em diversas disciplinas de maneira “multidisciplinar”, pois aprofundou

se nos debates epistemológicos da construção do conhecimento e nas análises da sociedade multiglobalizada.

1.2 Memória para produção de fontes de pesquisa

Foi ontem, e é o mesmo que dizermos, Foi há mil anos, o tempo não é uma corda que se possa medir nó a nó, o tempo é uma superfície oblíqua e ondulante que só a memória é capaz de mover e aproximar.

José Saramago

É impossível falar de memória, sem antes pensar no “Tempo”, pois é o tempo como maravilhosamente explica José Saramago o autor das nossas memórias. E só ele (o tempo) é capaz de aproximar ou tornar longínqua nossas memórias. Assim, nossa memória é uma narrativa constante que se constrói e reconstrói ao longo do tempo. Além disso, todo nosso conhecimento de mundo é adquirido nas diversas relações que estabelecemos no decorrer de nossa existência. A cada dia, mês e ano vamos ampliando nossa memória, a partir de tudo que vivenciamos durante nossa existência, seja pelas representações ou da interpretações que estabelecemos com o passar do tempo. Dessa forma, construímos nossa história. Neste sentido, Delgado (2003, p. 10) descreve

[...] o olhar do homem no tempo e através do tempo, traz em si a marca da historicidade. São os homens que constroem suas visões e representações das diferentes temporalidades e acontecimentos que marcaram sua própria história. As análises sobre o passado estão sempre influenciadas pela marca da temporalidade. Ao se interpretar a história vivida, no processo de construção da história conhecimento, os historiadores são influenciados pelas representações e demandas do tempo em que vivem e a partir dessas representações e demandas, voltam seus olhos para o vivido reinterpretando-o, sem, no entanto, o modificar. Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças, ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder. Sem qualquer poder de alteração do que passou o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado.

Naturalmente a memória é antes, um exercício de escolha. Escolhemos em meio a nossas lembranças do passado fatos, histórias e acontecimentos, o que nos propicia sobrevivência e sentido à nossa existência. O exercício da memória nos permite estabelecer

relação do presente com o passado, interferindo no processo atual das representações. Assim, ao recordar, relatar nossas lembranças estamos produzindo textos orais, histórias de nossas vidas. Em outras palavras os vestígios de nossa existência fica à deriva, aguardando serem reconstruídos de forma inteligível.

Diante de tudo isso a memória também pode ser empregada como metodologia de pesquisa, pois a memória humana tem a capacidade de lembrar o passado enquanto uma construção de fatos, em decorrência do contexto social e familiar que o indivíduo está inserido. Consoante Burke (1992, p. 11) “[...] tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”. Desse modo, a História Oral enquanto metodologia de pesquisa recorre à memória para execução de trabalhos com fontes orais. Como esclarece Freitas (2006, p. 30)

[...] a história oral tem como suporte as lembranças as lembranças, evidenciando uma memória coletiva. Esta última pode ser entendida como uma somatória de experiências individuais, passíveis de serem utilizadas como fontes históricas. Relembrando Pierre Nora, memória é o vivido e história é o elaborado. Através do resgate da memória se reconstrói o passado.

Faz-se necessário mencionar que a definição de memória ainda tem muitas interpretações, pois “essa ainda não foi eleita especificamente como objeto de estudo em áreas como a História, a Sociologia, a Antropologia e etc”, (FREITAS, 2006 página????). Algumas definições para esse termo são situadas na área da biologia e psicologia. Ainda de acordo com Freitas (2006) algumas expressões são delegadas a memória, como por exemplo:

[...] “memória de elefante”, “memória visual”, “de memória”, “lapso de memória”
 [...] Na atualidade, a acepção da memória está ligada ao desenvolvimento da Cibernética -memória armazenada pelos computadores e, também, da Biologia -memória da hereditariedade, presente no código genético. (FREITAS, 2006, p. 31)

Para Bosí (1994) a memória pode ser definida como “um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. E ainda conclui

Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois a entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito. (BOSI, 1994, p. 39)

Com isso, entende-se que é como se narrássemos histórias a nós mesmos, ampliando a cada história nossa memória. É a memória em si própria que partilha seus relatos quando há um ouvinte disponível e atento, pois falar e ouvir aproximam as pessoas, formam grupos, constroem relações e ampliam significados, e diminuem a solidão. Esta talvez seja a maior finalidade da memória, ou seja, permitir que aqueles que já vivenciaram e construíram uma história, compartilhem com os que ainda têm muito tempo para produzir/construir suas próprias histórias. É necessária essa troca de lembranças, para que não nos tornemos esquecidos em nós mesmos. Nessa linha de raciocínio, Bosi (1994, p. 414) argumenta que

As lembranças grupais se apoiam umas nas outras formando um sistema que subsiste enquanto puder sobreviver a memória grupal. Se por acaso esquecermos, não basta que os outros testemunhem o que vivemos. É preciso mais: é preciso estar sempre confrontando, comunicando e recebendo impressões para que nossas lembranças ganhem consistência.

Para Pollak (1992), a memória é uma intervenção coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se integram na tentativa de determinar e reforçar sentimentos de pertencimentos sociais. Nesse sentido, o autor afirma que

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou, sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. (POLLAK, 1992, p. 200)

Nessa mesma linha de raciocínio, o autor compreende que a memória na sua grande maioria decorre de marcos e acontecimentos sociais imutáveis. Quando utilizada em história oral, como em entrevistas de história de vida com grupos ou individual as pessoas na sua maioria apropriam-se dessas histórias como se fossem suas. Dessa maneira, Pollak (1992, p. 201) propõe que os elementos constitutivos tanto da memória individual quando coletiva, são os “*acontecimentos* vividos pessoalmente”. O autor descreve como “vivido por tabela”, ou seja, “acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade que a à pessoa se sente pertencer.” E ainda ressalva que “além desses acontecimentos, a memória é constituída por *pessoas, personagens*”.

Conforme o autor destacado, os acontecimentos podem ter sido vividos pessoalmente ou coletivamente. As pessoas ou personagens podem ter ou não participado do episódio

naquele lugar ou momento, mas cooperam para o tecer da memória. Enquanto os lugares são aqueles individualmente ligados a uma recordação que favorece um significado de pertencimento. Outra definição de memória compreendida por Pollak (1989) é que a memória se constrói em um “processo de negociação”, ou seja,

[...] para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos : é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum. (POLLAK, 1989, p. 3-4)

Por conseguinte, a memória manifestada em palavras dentro desse processo de negociação adquire papel fundamental na definição das funções desempenhadas. Isso porque as análises das interpretações sobre o passado reformularam novas relações pelos diversos segmentos sociais e culturais. Como descreve Pollak (1989, p. 8),

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis.

Não podemos pensar e falar em memória sem mencionar que a memória, sendo um produto da operação mental humana está sujeita à seletividade ao esquecimento. Por isso, vale discorrer acerca dessas problemáticas.

De acordo com Freitas (2006, p. 37),

A seletividade e o esquecimento estão presentes no processo da memória. Do ponto de vista psicanalítico, o esquecimento não é visto como um fenômeno passivo ou uma simples deficiência do organismo. As lembranças que incomodam' são expulsas da consciência, mas continuam atuando sobre o comportamento no inconsciente. Portanto, selecionar ou esquecer são manipulações conscientes ou inconscientes, decorrentes de fatores diversos que afetam a memória individual.

Observa-se que na sociedade tecnológica e globalizada que vivemos, cada dia mais, as pessoas recebem uma quantidade avassaladora de informações. E com isso, se perde uma das mais enormes funções da memória, a seletividade, ou seja, destacar entre nossas lembranças os eventos mais marcantes, daqueles que podem e devem ser esquecidos. O prejuízo desta

perda, ou melhor, da nossa capacidade de sermos seletivos, estão nos tornando uma sociedade que podemos chamar de sociedade do esquecimento. Portanto, cada vez mais se tornam essenciais os trabalhos acadêmicos com memórias, pois só assim conseguiremos manter viva nossa história, nosso passado.

E assim, a partir de nossas memórias construiremos um futuro melhor, pois uma sociedade sem memória é uma sociedade sem vida, sem esperança.

2 O ENSINO PRIMÁRIO RURAL EM MATO GROSSO E PARANAÍBA/MT

Este capítulo aborda o ensino rural primário em Mato Grosso e Paranaíba/MS. Para tanto, optou-se por dividi-lo em duas partes: a primeira discute o ensino primário rural no estado e a segunda sobre essa mesma modalidade de ensino em Paranaíba/MS no mesmo período.

Sabe-se que, as instituições escolares expressam as relações sociais estabelecidas de acordo com os interesses políticos e econômicos de determinado período histórico. No caso desse texto, as escolas rurais, que se constituíram em um novo modelo de organização escolar, encarregados da disposição do ensino primário, institucionalizados desde o início do período republicano. No que diz respeito ao estado de Mato Grosso, os governantes procuraram introduzir o projeto nacional de educação para a instrução escolarizada da população. Com isso, determinou o desenvolvimento das cidades, sua urbanização, com base em serviços públicos, construção de estradas, ferrovias, entre outros. Esses procedimentos tinham como objetivo de favorecer o avanço econômico do estado. Buscavam viabilizar criação de instituições educacionais, entre elas, as escolas rurais primárias, tendo como objetivo combater o analfabetismo da população.

2.1 O ensino primário em Mato Grosso

No que se refere à educação primária rural em Mato Grosso, acredito ser relevante ilustrar alguns aspectos que marcaram inicialmente esta educação rural mato-grossense. No início do século XX, durante o período republicano, a educação rural recebeu significativos investimentos públicos. Entretanto, mesmo com as ações adotadas pelo governo, a educação sofria dificuldades de expansão, pois, o estado não tinha como criar mais instituições escolares. Em 1927, o Presidente do estado de Mato Grosso em exercício, Mário Corrêa da Costa, insatisfeito com os resultados negativos com que se deparava a instrução pública primária mato-grossense, sanciona o Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, apresentando novas diretrizes educacionais.

Dessa forma, o Decreto de 1927, ao regulamentar as novas diretrizes, classificou as escolas da maneira organizada no Quadro 1:

Quadro 1 - Classificação das escolas primárias rurais, segundo regulamento de 1927

Localização	Tipos de Escolas	Características
Mais de 3 km da sede do município	Escolas isoladas rurais	Instrução primária rudimentar em três anos
Até 3 km da sede do município	Escolas isoladas urbanas	Curso com duração de três anos
Até 3 km da sede do município	Escolas isoladas noturnas	Curso de três anos para meninos com mais de 12 anos de idade que não pode frequentar o curso no período diurno.
Até 3 km de onde funcionarem três ou mais escolas isoladas com a frequência mínima de 80 alunos	Escolas Reunidas	Curso com duração de três anos com programa próprio. Só poderá ter, no máximo, sete classes, atendendo o regimento dos grupos escolares.
Até 2 km da sede do município	Grupos Escolares	Continuam seguindo o regulamento anterior, tendo no mínimo oito classes, totalizando 250 alunos.

Fonte: Regulamento da Instrução Pública, 1927.

Irala (2014, p. 44) afirma que “[...] a educação em Mato Grosso é marcada pelo discurso do progresso, sendo organizada por meio dos regulamentos, leis e dispositivos, aprovada para a reorganização da instrução pública primária”. Tais medidas visavam preparar a população para o mercado de trabalho, pois era necessário atender às exigências do desenvolvimento.

Nesse sentido, Cardoso & Jacomeli (2010) consideram que a escola rural não foi instituída para atender às necessidades do homem do campo, mas sim para atender uma exigência do mercado de trabalho que necessitava cada vez mais de mão de obra. Os autores destacam que

Considerando os estudos de Saviani, (1980, p. 197) pode-se deduzir que as escolas rurais não foram criadas para atender aos interesses do homem do campo, mas ‘a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo’. Portanto, as escolas no campo tendem a se efetivar conforme os padrões urbanos, uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais. As escolas rurais assumem, assim, um caráter modernizador. (CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 175)

A propósito da organização das escolas rurais segundo a Instrução Pública de 1927, Irala (2014, p. 44) menciona que:

ao normatizar o seu Regulamento, dedicou exclusivamente a Seção I às escolas rurais isoladas. A referida seção dispunha que as unidades escolares rurais deveriam: ‘ministrar a instrução primária rudimentar; seu curso é de três anos e o programa constará de leitura, escrita, as quatro operações sobre números inteiros, noções de história pátria, geografia do Brasil e especialmente de Mato Grosso e noções de higiene’. (REGULAMENTO, 1927, p. 163)

Já no que se refere à criação das escolas isoladas o Regulamento de Instrução Pública, (1927, p.177) instituiu que:

Art. 7 – Terão as escolas rurais a maior disseminação e serão criadas a juízo do governo, por proposta do diretor Geral da instrução, mediante informações dos inspetores gerais, nos lugares onde houver os seguintes elementos:

d) prédio facilmente adaptável às necessidades escolares;

e) Trinta crianças em idade escolar, num raio de 3 quilômetros do prédio indicado;

Art. 8 – A escola rural será suprida por processo idêntico ao da criação, quando:

a) a população escolar diminuindo, torna-se insuficiente;

b) a frequência média mensal for inferior a 15 alunos, durante seis meses no ano, ou quando o inspetor geral, em três visitas consecutivas, com um mês, pelo menos, de intervalo, encontrar alunos presentes em número inferior àquele mínimo, não sendo o professor a causa da deserção:

c) se tornar necessária com a criação de grupo escolar ou escolas reunidas nas proximidades.

Art. 9 – A escola rural será transferida pelo governo, dentro do município, num raio de 8 quilômetros, em qualquer tempo e quando a conveniência do ensino a aconselhar.

Art. 10 – A criação ou supressão de escola rural se fará em qualquer tempo; mas o primeiro provimento só se dará nos cinco primeiros meses letivos do ano.

Art. 11 – A instalação da escola rural terá caráter festivo, será presidida pelo respectivo inspetor distrital ou qualquer autoridade superior do ensino, lavrando-se uma ata assinada por todas as pessoas presentes e cuja cópia será remetida à Diretoria Geral.

Entretanto, esse ensino, no estado de Mato Grosso, não era acessível a toda a população, pois as primeiras políticas públicas focavam populações de áreas urbanas, embora a maior parte da população residisse na área rural neste período. Dessa forma, o ensino escolar primário rural ficava relegado a segundo plano. E, a educação proposta legalmente para as populações rurais aconteciam um tanto quanto vagarosamente, instável e precária, seja no currículo, seja no corpo docente. Sobre isso Silva (2011, p. 1 apud DERMATINI, 1989, p. 7) relata que:

[...] essa massificação da educação no período republicano trouxe inúmeras implicações na área educacional, pois se estabeleceu um currículo único que atendesse as escolas urbanas e rurais. Desta forma, entende-se que o modelo educacional, uniforme, não conseguiria atender a todos de maneira igualitária, pois as realidades educacionais se constituíam de modo diferenciado.

Irala (2014) discorda em partes desse fracasso da escola primária rural em Mato Grosso ao salientar que mesmo as escolas isoladas rurais funcionando com precariedade, elas trouxeram contribuições à escolarização das crianças rurais. Ao mencionar que:

É importante esclarecer que, embora essas escolas isoladas rurais funcionassem com inúmeras dificuldades, na maioria das vezes, em condições precárias, elas, de fato, trouxeram contribuições para o processo de escolarização das crianças das áreas rurais que moravam distantes das áreas urbanas e tinham essas instituições como única forma de acesso ao ensino primário. (IRALA, 2014, p. 45).

Ainda que a Reforma de Instrução Pública de 1927 tenha demonstrado grande preocupação com a criação das escolas rurais, conforme mostram os documentos oficiais, como já mencionados anteriormente, percebe-se que essas instituições funcionavam precariamente, no estado de Mato Grosso.

Perante as dificuldades até aqui apresentadas, entendo que as fontes documentais em Mato Grosso ilustram um cenário das escolas rurais não diferente das demais escolas rurais de outras regiões do país. Fadadas ao abandono, com falta de alunos e relegadas ao descaso do poder público, contavam ainda com problemas e embates entre a educação urbana e aquela ministrada no campo.

Embora vivenciassem todos esses problemas, a escola rural primária permanecia crescendo por todo estado do Mato Grosso. Dez anos após a Reforma de Instrução de 1927, Mato Grosso possuía um total de 227 escolas espalhadas por toda sua extensão territorial do estado. Como Irala (2014, p. 47) apresenta no Quadro 2:

Quadro 2 – Escolas instituídas no estado de Mato Grosso dez anos após a Reforma de Instrução de 1927.

Escolas	Número de Escolas
Escolas Urbanas	55
Escolas Distritais	20
Escolas Rurais	152
Total	227

Fonte: IRALA, (2014, p. 47)

No Quadro 2 é possível perceber que a escola primária rural tem um número expressivo no período, em comparação as demais escolas. Mas, ainda que a criação dessas escolas fosse uma preocupação do governo de Mato Grosso, conforme registrado nos

relatórios desse período, o ensino primário apresentava problemas em todo o estado, mesmo com a criação dos programas de ação para o avanço da organização e da melhoria do ensino rural em Mato Grosso.

Em 1940, em Mato Grosso, o número de escolas rurais teve uma expansão ainda maior em todo estado. Segundo Irala (2014, p. 47), “A mensagem de 1941 permite constatar que foram criadas cem escolas em todo estado, instituídas pelo Decreto de nº 53, de 18/4/1941”.

No que se refere à expansão da escola rural primária no estado, no ano de 1942, o Quadro 3 nos mostra a quantidade de escolas rurais primárias, instituídas em todo estado de Mato Grosso no ano de 1942.

Quadro 3 - Escolas Rurais Primárias no Estado de Mato Grosso em 1942

Nomes dos Municípios	Número de Escolas Primárias Rurais
Cuiabá	38
Diamantino	03
Rosário-Oeste	16
Livramento	11
Poconé	11
Cáceres	12
Mato-Grosso	04
S. Antonio	21
Corumbá	07
Miranda	03
Bela Vista	03
Aquidauana	04
Porto-Murtinho	04
Nioaque	01
Herculânea	09
Campo-Grande	12
Paranaíba	04
Ponta-Porã	03
Poxoreu	05
Três Lagoas	04
Entre Rios	02
Alto-Araguaia	03
Guajará-Mirim	06
Araguaína	07
Lageado	02
Maracajú	02
Total	197

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem... (1942, p.16) apud IRALA (2014, p. 47,48).

O Quadro 3 nos permite verificar que as escolas primárias rurais, mesmo em quantidades numéricas baixas, em maior parte do estado, ainda representava uma porcentagem maior dessas escolas na região norte do estado. Como disserta Irala (2014, p. 48) “[...] por mais reduzidos que fossem, em termos numéricos, em grande parte do Mato Grosso havia escolas rurais, com destaque para a região norte do estado.”

Nos anos de 1950, no estado de Mato Grosso, o número de escolas continuou a crescer de maneira significativa. Ficaram assim divididas como menciona Furtado & Moreira (2015, p. 5): “[...] 705 escolas isoladas, 39 grupos escolares e 37 escolas reunidas, todas estaduais; 96 escolas municipais... e 91 escolas particulares...” E entre essas escolas, as isoladas, modalidade da qual as escolas rurais primárias fazem parte, eram as que mais predominam no estado. Nessa mesma década, o número de escolas rurais era predominante, como se pode observar no Quadro 4:

Quadro 4 - Modalidades de Escolas, no Estado de Mato Grosso em 1956

Modalidades de escolas	Números de Escolas
Grupos escolares	49
Escolas Reunidas	36
Escolas Rurais	1085
Escolas Urbanas	09
Escolas Noturnas	01
Escolas Regimentais	10
Total	1190

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem..., 1956 apud FURTADO & MOREIRA (2015)

Como o Quadro 4 evidencia, a modalidade de escolas rurais teve uma quantidade superior às demais modalidades, porém, este alto número de escolas era preocupações constantes do governo de Mato Grosso. A falta de professores preparados, afastamento da área urbana, as dificuldades de acesso, a falta de inspeção, dentre outros fatores contribuíram para o fracasso escolar rural, embora colaborasse para a inserção da criança do campo na escola. Como ressalva Paes (2011, p. 250) em relação às condições que as escolas rurais eram instituídas e esquecidas

É de lamentar a impressão que permanece, ou seja, a de que a questão da escola primária em Mato Grosso restringiu-se tão somente à sua criação, por via de decreto, ficando a cargo de interesses especiais as providências como instalação, aparelhamento e contratação de professor. Tal constatação dá-se, uma vez que ainda nos anos de 1950 por meio de atos governamentais (decretos), criavam-se escolas isoladas rurais, apontando-se apenas o local onde seriam instaladas, como fazenda, lugarejo, local. Embora dispersas, desaparelhadas e esquecidas, as escolas rurais em Mato Grosso contribuíram, ao menos, para a iniciação de crianças no plano da familiaridade com as letras e números, aproximando-as da escolarização formal.

Assim se constituiu o contexto educacional rural no estado de Mato Grosso. Um o cenário da educação permeado de abandono, problemas e embates entre a educação oferecida nas áreas urbanas e a oferecida na área rural. Ainda em relação à diferença de condições de ensino que o governo ofertava as duas modalidades educacionais, é possível perceber que a legislação em Mato Grosso apresentava um modelo escolar com um currículo reduzido. Não atendia às reais necessidades da população do campo, pois não se consideravam as diferenças de costumes, realidade social, e as especificidades que aquela população carregava consigo. Assim sendo, mesmo que o governo demonstrasse excessivas preocupações com a educação em Mato Grosso, era visível o estado de decaimento da escola primária rural.

Contudo, o governo não deixava de tentar criar medidas para a melhoria da educação no estado, já que ocorriam, nesse período, várias discussões em âmbito nacional sobre a importância da educação rural. No que se refere à existência e às condições das escolas e do trabalho docente no campo, os estudiosos que discutiam a educação rural colocando-a como central a formação de professores apontavam-na com um dos principais problemas da educação rural, pois os professores que lecionavam nas escolas urbanas tinham aversão às escolas rurais, pois como já relatado, anteriormente, as condições de trabalho e as instalações das escolas não favoreciam em nada o ensino primário rural.

Ainda em relação à formação de professor, o governo de 1952 registra em mensagem enviada à Assembléia Legislativa a situação decadente da educação rural, como relata:

Somos forçados a reconhecer que o ensino em Mato Grosso está sofrendo uma perigosa involução, um ressaltante retrocesso. É verdade que para as escolas das cidades especialmente das que oferecem melhores condições de conforto e de progresso, ainda se obtém professora, o que não se registra quando se trata de preenchimento das unidades rurais. Diante dessa contingência, as mais das vezes, vemos guindados à posição de professor criaturas semi analfabetas. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1952 apud Furtado & Moreira, 2015, p. 6).

Ainda que a formação de professores das áreas rurais fosse um problema que abrangia todo o Mato Grosso, nas Mensagens de Governadores (1930-1960) é possível perceber que

essa situação era mais grave na região Sul. Nessa região, os docentes leigos ministravam aulas, principalmente, nas classes de 1ª série, como relata Irala (2014, p. 51):

A formação de professores dessas escolas era preocupante, porque era nas escolas rurais e isoladas que os docentes leigos assumiam as aulas, principalmente, as classes de 1ª série, e foi nessas condições que chegaram as escolas rurais primárias de Mato Grosso, nos anos de 1970.

Por tais razões, a partir dos anos de 1960, passara a ser implantadas políticas públicas para habilitação dos professores leigos. Essa formação ocorria por meio de metodologia pedagógica de ensino direta, no período de férias, e indireta, oferecido em período letivo. Visava suprimir a falta de professores formados, em locais em que a formação superior ainda não havia chegado.

Em resumo, apesar de todas as dificuldades, constata-se que as escolas rurais tiveram papel fundamental no desenvolvimento do estado. E no que se refere aos professores, esses exerceram um importante papel na escolarização das crianças do campo, e deixaram marcas na história da educação rural deste estado.

2.2 O ensino primário rural em Paranaíba, Mato Grosso (do Sul)

Paranaíba é uma cidade localizada na região Centro-Oeste do Brasil e “[...] região nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, cuja população é de aproximadamente 40.192 habitantes, com uma área territorial de 5.402,652 km². Seu bioma é composto pelo Cerrado e Mata Atlântica”, conforme dados do IBGE, censo de 2010.

A trajetória de Paranaíba, inicia-se em meados do século XIX, quando por volta de 1830 começam a se estabelecer na região próximo as margens do rio Santana, várias famílias oriundas do estado de Minas Gerais sob liderança dos irmãos Garcia Leal. De acordo com as fontes históricas do IBGE, a formação administrativa de Paranaíba se constituiu da seguinte maneira:

Distrito criado com denominação de Santana de Paranaíba, pela lei provincial nº 4, de 19/04/1835.

Elevado à categoria de Vila com a denominação de Santana do Paranaíba, pela lei estadual nº 5, de 04/07/1857. Instalado em 07/01/1859.

Elevado à condição de cidade com a denominação de Santana do Paranaíba, pela lei estadual nº 79, de 13/07/1894. (<http://www.cidades.ibge.gov.br/>)

Segundo Campestrini (2002), essa trajetória foi marcada pela coragem e trabalho das famílias que aqui chegaram ao século XIX. Esta luta perdurou até conseguirem tornar Paranaíba uma cidade próspera como discorre Campestrini (2002, apud FREITAS, 2008). As famílias que vieram para Paranaíba, mesmo com disposição de construir uma cidade próspera, tiveram que enfrentar muitas “[...] disputas partidárias, o coronelismo, o abandono a que a região estava relegada e as deficiências do Poder Público [...]”. CAMPESTRINI, 2002.p. 219)

No que se refere à educação, consta segundo Campestrini (2002, p. 220), “[...] a primeira escola pública do município foi criada em 13 de agosto de 1838”. Desde então, a história da educação pública de Paranaíba é permeada pelo descaso do Poder Público, pois como discorre Campestrini (2002, p. 220)

[...] ao longo do tempo, também Paranaíba sofreu com o abandono a que o sul esteve relegado pelas autoridades do norte, que com algumas exceções, pouca importância davam à educação. Em 1912,[...], em Santana do Paranaíba havia somente dois professores efetivos, custeados pelo Estado, lotados em escolas isoladas. Não havia grupo escolar.

Diante disso, é possível perceber que a educação no município de Paranaíba, esteve bastante relegada ao esquecimento, tendo sua primeira escola sido instituída em 1838. Em 1928, o município “*contava com apenas dois professores na zona urbana: Ezequiel Alves de Araujo Primo e Felisbina Garcia Rodrigues, e dois professores na zona rural: João Rego dos Santos (fazenda São Pedro) e Antônio Paulino (rio do Peixe)*”. (CAMPESTRINI, 2002. p. 220, grifo do autor)

Esta realidade de abandono por parte do governo do estado refletia na evasão escolar do município, o que causava preocupação por parte do governo municipal, principalmente, no que se refere à questão do analfabetismo. O governo do município via na instrução escolar a possibilidade de construir uma sociedade mais desenvolvida, e esta questão social era de grande preocupação por parte dos governantes. Conforme relatório apresentado pelo então Prefeito Emilio Ferraz à Câmara em 10 de janeiro de 1930:

Havendo essa ilustre corporação extinguido a escola municipal que funcionava nesta cidade, por falta de frequência legal e por esse motivo transformada em verdadeira sinecura, e ao mesmo tempo autorizado esta prefeitura a reabri-la uma vez que recebesse uma representação de trinta pais de alunos, conservando a referida escola fechada porque não recebemos a representação a que nos referimos. Entrementes não deixamos de encarecer o valor da instrução pública escolar digo primária, com especialidade neste vasto município, onde a população escolar é elevada. O combate ao analfabetismo tem sido a missão ou preocupação constante de todos os administradores compenetrados da sua tarefa social, tanto assim é que todos os povos aplicam grandes verbas na disseminação da instrução pública, convencidos

como se acham que serão fortes felizes e progressistas, as nações cujos habitantes se distinguiram pela sua cultura, única forma pela qual se poderá gozar verdadeiramente e conscientemente da liberdade, porque, na realidade, quem ignora, não pode ter independência moral. As rendas do município não permitem como do nosso desejo a criação de tantas escolas quantas fossem precisas, no entanto, mantém a Prefeitura uma escola na fazenda Cupins e outra no distrito de paz de São Pedro. (FERRAZ, 1930 apud CAMPESTRINI, 2002, p. 188).

No que tange à criação de escolas, Bertolotti (2012, p. 27) menciona que “[...] dessas duas escolas rurais citadas, inúmeras outras foram criadas”. O município de Paranaíba desde a sua formação instituiu muitas escolas, principalmente, e no que se refere a escolas rurais, objeto desse trabalho. Por tal irei me deter as tais escolas.

No entanto, a história oficial (documentos oficiais) da educação rural em Paranaíba é escassa, pois a Secretaria Municipal de Educação não tem arquivos de datas anteriores a 1950, o que compromete e dificulta a compreensão da história educacional do município. Assim como afirma Freitas (2008, p. 25) “[...] dentre os documentos aos quais essa pesquisadora teve acesso há um lapso temporal considerável, o que dificulta a compreensão do processo de formação, da rede de educação do campo no município”.

Diante do acesso aos poucos documentos - decretos expedidos por prefeitos que exerciam o cargo no período delimitado para esta pesquisa -, que se encontram disponíveis no arquivo da Prefeitura Municipal de Paranaíba, nota-se que as criações e atualizações de escolas, sempre foram feitas por meio de decretos.

A partir desses documentos, é possível fazer o levantamento das escolas criadas a partir da década de 1950. Com base nos decretos fornecidos pela Secretaria de Educação do município de Paranaíba/ MS, podemos notar o quão importante foram às escolas rurais para a escolarização e construção histórica dos moradores da área rural deste município.

Considerando a importância dessas escolas, podemos afirmar que funcionaram em Paranaíba/MS as referentes instituições rurais, organizadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Escolas rurais de Paranaíba de 1952 a 1979

Ano	Decreto e Lei	Escolas Rurais	Localização/ Fazenda
		Escola Rural Mista Ariranha	Fazenda Ariranha
		Escola Rural Árvore Grande	Fazenda Árvore Grande, Bocaina/ Inocência
		Escola Rural Mista Coronel Antonio Dias	Fazenda Divisa
		Escola Rural Flecha	-
		Escola Rural Furnas	Fazenda Furnas

1952	Decreto Lei nº 242 de fevereiro de 1952	Escola Indaiá	Fazenda Indaiá
		Escola Rural Mista Espicha Couro	Fazenda Espicha Couro
		Escola Rural Mista Figueira	Fazenda Figueira
		Escola Rural Mista Figueiredo	Fazenda Figueiredo
		Escola Rural Mista Alcino Queiroz	Lagoa do Areré
		Escola Rural Mista Morangas	Fazenda Morangas
		Escola Rural Mista Paraíso	Fazenda Paraíso
		Escola Rural Mista Rio dos Peixes ou Aporé	Aporé
		Escola Rural Mista Serra	Fazenda da Serra
		Escola Rural Mista Velhacaria	Fazenda Velhacaria
1955	Decreto lei nº 2146 de 15 de maio de 1955	Escola Rural Reunida Maria Salomé	Fazenda Serra.
1968	Decreto lei Nº 216 de 16 de outubro de 1968	Joaquim Ferreira leal	Fazenda Nova Era
1970	Decreto lei Nº 275 de 16 de setembro de 1970	Jerônimo Rodrigues de Freitas	Alto Santana
1971	Decreto Lei Nº 306 de 08 de setembro de 1971	Escola Rural Mista Getulio Vargas	Fazenda Coqueiros
		Escola Rural Ribeirão Grande	Ribeirão Grande
		Escola Rural Mista Velhacaria	Fazenda Velhacaria
		Escola Rural Mista José de Alencar	Fazenda Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista Irara	Fazenda Iara
		Escola Rural Mista São Judas Tadeu	Cabeceira da Vila
		Escola Rural Mista Nova Jales	Distrito Nova Jales
		Escola Rural Mista Córrego do Cascavel	Fazenda Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista Veludo	Fazenda Veludo
		Escola Rural Mista São João do Aporé	Distrito de São João do Aporé (Lagoa Santa)
		Escola Rural Mista Cachoeira	Fazenda Cachoeira
		Escola Rural Mista Serra	Fazenda Serra
		Escola Rural Mista Nossa Sr ^a Santana	Fazenda Cachoeira
		Escola Reunida Tamandaré	Distrito Tamandaré
		Escola Rural Mista Hilário Mariano de Oliveira	Entroncamento do Itajá
Escola Rural Mista Barro Branco	Fazenda Branco		

1971 Decreto Lei Nº 306 de 08 de setembro de 1971	Escola Rural Mista Professor João Magiano	Fazenda Primor
	Escola Rural Mista Lagoa Bonita	Fazenda Lagoa Bonita
	Escola Rural Mista D. Pedro II	Sítio da Guariroba
	Escola Rural Mista Lageadinho	Fazenda Lageadinho
	Escola Rural Mista Barreirão	Fazenda Barreirão
	Escola Rural Mista Rui Barbosa	Fazenda Guanabara
	Escola Rural Mista Santa Luzia	Fazenda Bonitinho
	Escola Rural Mista Córrego Dantas	Fazenda Córrego Dantas
	Escola Rural Mista Figueira	Fazenda Figueira
	Escola Rural Mista Alto da Serra	Fazenda Alto da Serra
	Escola Rural Mista Pontinha	Fazenda Pontinha
	Escola Rural Mista Sítio Bom Jesus	Fazenda Bom Jesus
	Escola Rural Mista Castelo Branco	Fazenda Barreiro de Cima
	Escola Rural Mista Duque de Caxias	Fazenda Puladouro
	Escola Rural Mista Frei Caneca	Fazenda São Jorge
	Escola Rural Mista União	Fazenda União
	Escola Rural Mista Tiradentes	Fazenda Velhacaria
	Escola Rural Mista Alto Santana	Alto Santana
	Escola Rural Mista Castro Alves	Castro Alves
	Escola Rural Mista Carlos Gomes	Fazenda Divisa
	Escola Rural Mista Inocência	Fazenda Campeiro
	Escola Rural Mista Santo Antonio	Fazenda Bonito
	Escola Rural Mista Vertente do Alçapão	Fazenda Alçapão
	Escola Rural Mista Alçapão	Fazenda Alçapão
	Escola Rural Mista Ponte Nova	Fazenda Ponte Nova
	Escola Rural Mista Roncador	Fazenda Roncador
	Escola Rural Mista Paraíso	Fazenda Paraíso
	Escola Rural Mista Fagundes Varela	Fazenda Figueira
	Escola Rural Mista Padre Fleury	Fazenda Figueira
	Escola Rural Mista Lagoa Bonita	Fazenda Corrêgo do Ouro

1971	Decreto Lei Nº 306 de 08 de setembro de 1971	Escola Rural Mista Alcino Queiroz	Lagoa do Areré
		Escola Rural Mista Marechal Rondon	Fazenda Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista Machado de Assis	Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista Santa Maria	Fazenda Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista José Bonifácio	Fazenda Divisa
		Escola Rural Mista Ramalho	Chácara Ramalho
		Escola Rural Mista São Jerônimo	Fazenda Flora
		Escola Rural Mista Bonito	Fazenda Bonito
		Escola Rural Mista Padre Anchieta	Fazenda Bonito
		Escola Rural Mista Ponte Alta	Fazenda Ponte Alta
		Escola Rural Mista Ponto Chic	Fazenda Lobo
		Escola Rural Mista Cachambú	Fazenda Serra
		Escola Rural Mista Soarinho	Fazenda Soarinho
		Escola Rural Mista Indaiá	Fazenda Indaiá
Escola Rural Mista São Manoel	Fazendinha		
1972	Decreto Lei Nº 328 de 19 de abril de 1972	Escola Rural Mista Presidente Carlos Luz	Raimundo
		Escola Rural Mista Presidente Rodrigues Alves	Ribeirão do Indaia Grande
		Escola Rural Mista Presidente Café Filho	Fazenda Corrêgo Fundo
		Escola Rural Mista Arnaldo de Figueiredo	Fazenda Laranja
1974	Decreto Lei Nº 348 de 01 de agosto de 1974	Escola Rural Mista Princesa Isabel	Sítio Alabamba
		Escola Rural Mista Floriano Peixoto	Fazenda Capoeira
		Escola Rural Mista Deodoro da Fonseca	Fazenda São João do Aporé
		Escola Rural Mista Nossa Senhora Aparecida	Fazenda Soarinho
		Escola Rural Mista Monteiro Lobato	Fazenda Três Maria
1974	Decreto Lei Nº 348 de 01 de agosto de 1974	Escola Rural Mista Érico Veríssimo	Fazenda Cachoeira
		Escola Rural Mista Tiradentes	Fazenda Irara
		São João do Indaiá	Fazenda Indaiá
		Bom Jesus	Barreiro de Cima
		Escola Rural Mista Almeida Garrett	Fazenda Mangues
		Escola Rural Mista Boa Esperança	Corrêgo Fundo

		Escola Rural Mista Joaquim Nabuco	Barra do Ribeirão Grande	
1975	Decreto Lei Nº 373, de 01 de junho de 1975	Escola Rural Mista Olavo Bilac	Fazenda Rancho Alegre	
		Escola Rural Mista Castro Alves	Sítio Santo Antônio	
		Escola Rural Mista Cecília Meireles	Fazenda Córrego das Pedras	
		Escola Rural Mista Santos Dumont	Fazenda Bela Vista	
		Escola Rural Mista Gonçalves Dias	Fazenda Nossa Senhora Aparecida	
		Escola Rural Mista Coelho Neto	Entroncamento de Inocência	
		Escola Mista Visconde de Taunay	Fazenda Ponte Nova	
		Escola Municipal de 1º Grau Afonso Pena	Fazenda Formoso	
		Escola Municipal de 1º Grau Graciliano Ramos	Boa Vista	
1976	Decreto Lei Nº 478 de Abril de 1976	Escola Municipal Tomé Souza	Fazenda Boa Vista	
		Escola Municipal de 1º Grau Presidente Emílio Darastazu Médici	Cabeceira da Figueira	
		Escola Municipal de 1º Grau Antonio Raposo Tavares	Fazenda Cascavel	
		Escola Municipal de 1º Grau Brajusco	Alto Sucuriu	
		Escola Municipal de 1º Grau Porto Alencastro	Porto Alencastro	
1977	Decreto Lei Nº 532 de 21 de Julho de 1977	Escola Municipal de 1º Grau Filinto Muller	Fazenda Ariranha	
		Escola Municipal de 1º Grau Graça Aranha	Fazenda Barreiro de Cima	
		Escola Municipal de 1º Grau Osires Vieira de Souza	Fazenda Alvorada	
		Escola Municipal de 1º Grau Prudente de Moraes	Fazenda Barraca	
		Escola Municipal de 1º Grau Governador José Fragelli	Fazenda Ponte Alta	
		Escola Municipal de 1º Grau Costa e Silva	Fazenda Barreiro de Cima	
		Escola Municipal de 1º Grau Eptácio Pessoa	Fazenda Rancho Alegre	
	1977	Decreto Lei Nº 532 de 21 de Julho de 1977	Escola Municipal de 1º Grau Eurico Gaspar Dutra	Fazenda Varjão Redondo
			Escola Municipal de 1º Grau José de Castro	Fazenda Santo Antonio
			Escola Municipal de 1º Grau Juscelino Kubitschek	Fazenda Buriti
			Escola Municipal de 1º Grau Marechal Hermes da Fonseca	Fazenda Santos Reis
			Escola Municipal de 1º Grau Washington Luiz	Fazenda São Marcos Ltda
			Municipal de 1º Grau Wenceslau Brás	Fazenda Santo Antonio
			Escola Municipal de 1º Grau Garcia Neto	Fazenda Furquilha

1978	Decreto Lei Nº 595 de 28 de Agosto de 1978	Escola Municipal de 1º Grau Bruno Mariano de Farias	Fazenda Bebedouro
		Escola Municipal de 1º Grau São Luiz	Fazenda São Luiz
		Escola Municipal de 1º Grau Martim Afonso de Souza	Fazenda São João
		Escola Municipal de 1º Grau Duarte da Costa	Fazenda Ribeirão Grande
1979	Decreto Lei Nº 670 de 16 de Julho de 1979	Escola Municipal de 1º Grau Santa Rita	Fazenda Lageado
		Escola Municipal de 1º Grau Cristo Redentor	Fazenda Pisa Olho
		Escola Municipal de 1º Grau Vista Alegre	Fazenda Vista Alegre
		Escola Municipal de 1º Grau Nossa Senhora Sant'Ana	Fazenda Santo Antonio
		Escola Municipal de 1º Grau Nossa Senhora de Fátima	Fazenda Irara
		Escola Municipal de 1º Grau José Salomão	Fazenda São Jorge

Fonte: Prefeitura Municipal de Paranaíba-MS 1952 a 1979.

No Quadro 5 podemos perceber que é considerável o número de escolas primárias rurais criadas no município. No ano de 1952, o município contava com um total de 11 escolas primárias rurais, já no ano de 1955 houve apenas 1 escola criada. Com isso, nota-se uma diminuição de 99% nesse total, voltando a aumentar em valor considerável no ano de 1971 com 63 escolas e uma porcentagem de mais ou menos 2800% de escolas. Destarte, no ano de 1971 para 1972, podemos perceber que ocorreu uma redução de 77% neste número com apenas 4 escolas. No período de 1972 a 1974 com 12 escolas, o cenário é diferente ao ano anterior ocorrendo um aumento de 300% nas instituições escolares primárias rurais. Em 1975 com 9 escolas, a redução ainda é maior sendo num total de 44,45%. De 1976 para 1977 com novas 19 escolas ocorre um aumento, alcançando um total de mais ou menos 280% dessas instituições de ensino. No período de 1977 a 1979 volta a ter um declínio de 57,14%, no número de escolas primárias rurais, neste município. (*Cálculos feitos com base os dados registrados no quadro 5*)

Essas (re) criações de escolas ou instituições segundo os decretos, estavam relacionadas ao atendimento das necessidades do alunado. O atendimento dessas necessidades independente de qual motivo e pelo tempo que fosse necessário, refletia no baixo número de alunos frequentes, causando o fechamento da instituição, porém podendo ser reaberta tendo a quantidade de alunos necessária para seu funcionamento. Essa reabertura era possível por meio alteração de nomenclatura da escola caso esta não atendesse a Lei Estadual Nº 2.603 de

Janeiro de 1966. A referida dispõe sobre a obrigatoriedade do nome da escola estar relacionada a pessoas ligadas ao ensino. Como menciona o Prefeito Municipal Osires Vieira de Souza no Decreto Nº 309 de 10 de Julho de 1973, Art. 1º e Art. 2º:

Art. 1º- Fica sem efeito, o nome dado à Escola Rural Mista “João Chaves dos Santos”, através a Lei nº 344, de 13 de Abril de 1973, voltando a mesma a denominar-se Escola Rural Mista “Presidente Carlos Luz”, nome esse dado através da Lei nº 328 de 19-4-1972.

Art. 2º- O objeto do presente Decreto, prende –se ao fato do Executivo desconhecer na época a existência da lei Estadual nº 2.603, de Janeiro de 1966, que dispõe, obrigatoriamente, os estabelecimentos de ensino tenham os nomes de antigos professores ou de vultos relacionados com o ensino, advindo daí que o homenageado João Chaves dos Santos não tem relacionamento algum com o ensino. (SOUZA, 1973)

Como a escola mencionada, outras também sofreram essa alteração, então podemos perceber por meio desses decretos que muitas escolas têm a mesma data de criação, porém estas não significam que foram criadas nesses anos, podendo ser registrados nomes de duas ou mais escolas na mesma propriedade em anos diferentes.

Ainda com base nos decretos leis, pode-se notar que as escolas rurais por muitos anos são maioria no município de Paranaíba/MS. E, e esta realidade está relacionada à grande parte da população ser oriunda da zona rural, durante o período abordado neste trabalho. Como afirma Bertoletti (2012, p. 27)

A existência de escolas primárias rurais também é justificada pela extensa população rural do município, cujas atividades econômicas consistiam em pecuária e agricultura (especialmente de arroz) e que prevaleceu superior à população urbana, pelo menos, até o Censo de 1970. Neste, apontavam-se 22.790 habitantes na zona rural e 8.510 habitantes na urbana e, ainda, 4.652 prédios rurais e 2.165 urbanas.

Portanto, acredita-se ser inegável a importância que as escolas rurais têm no processo educacional de Paranaíba, pois essas práticas educacionais foram importantes para a melhoria na qualidade de vida do sujeito rural. Por meio do acesso à educação, a população teve a oportunidade de transformação da sua realidade e da sua condição de sujeito.

Por outro lado, a realidade controversa das escolas do campo, nas décadas de 1960 a 1970, dificultava o processo de ensinar e aprender, porque na maioria das vezes, não podiam contar com apoio de recursos didáticos e financeiros do estado e nem do município. Muitas vezes, o professor teve que adquirir materiais com recursos próprios ou com apoio das

famílias. Mesmo assim, essa educação rural precária possibilitou o contato de muitas crianças com as primeiras escritas, com discorre Paes (2011, p. 250):

É de lamentar a impressão que permanece, ou seja, a de que a questão da escola primária em Mato Grosso restringiu-se tão somente à sua criação, por via de decreto, ficando a cargo de interesses especiais as providências como instalação, aparelhamento e contratação de professor. Tal constatação dá-se, uma vez que ainda nos anos de 1950 por meio de atos governamentais (decretos), criavam-se escolas isoladas rurais, apontando-se apenas o local onde seriam instaladas, como fazenda, lugarejo, local. Embora dispersas, desaparelhadas e esquecidas, as escolas rurais em Mato Grosso contribuíram, ao menos, para a iniciação de crianças no plano da familiaridade com as letras e números, aproximando-as da escolarização formal.

Desse modo, observa-se que mesmo perante tantas dificuldades e desafios, é notória a importância da escola rural primária e das professoras que nelas lecionavam, pois essas contribuíram para a alfabetização das crianças do meio rural, possibilitando-lhes uma oportunidade de aquisição de novos conhecimentos.

3 PROFESSORAS PRIMÁRIAS RURAIS E SUAS MEMÓRIAS

Este capítulo apresenta as memórias coletadas em entrevista realizadas durante o mês de julho do ano de 2015, com três depoentes, professoras que atuaram no ensino primário rural de 1960 - 1970, foco principal deste trabalho. Para tanto, optou-se por dividi-lo da seguinte maneira: primeiro a apresentação das depoentes e segundo uma breve contextualização de cada eixo temático utilizados para nortear as entrevistas. Desse modo, acredita-se numa melhor compreensão das narrativas apresentadas.

3.1 Identificação das entrevistadas

1ª Entrevistada

Antonia Lourdes de Brito Ferreira, nascida na cidade de Paranaíba, no então estado de Mato Grosso, no dia 10 de maio de 1941. Iniciou sua carreira docente apenas com o quarto ano do ensino primário. Somente em 1974 cursou o Magistério na cidade de Três Lagoas. Lecionou por mais de 25 anos. Hoje está aposentada e reside na cidade de Paranaíba.

2º Entrevistada

Lazara Tomaseira, nascida na cidade de Iturama/ MG no dia 26 de novembro de 1945. Iniciou sua carreira docente somente com a formação do quarto ano primário. Depois passou pelo exame de admissão, vindo a cursar o ensino superior com o curso de Pedagogia na cidade de Pereira Barretos/ SP, onde também cursou pós graduação em Didática. Começou a lecionar em 1964 até 1982. Hoje, está aposentada e exerce a profissão de revendedora de cosméticos e perfumaria. Residente na cidade de Paranaíba.

3º Entrevistada

Venina Alves Arantes, nascida na cidade de Paranaíba, no dia 18 de novembro de 1949. Começou a dar aula com quarto ano primário. Essa experiência durou um ano. Depois voltou a lecionar, quando fazia o ginásio. Esta segunda experiência durou do ano de 1962 a 1970, quando iniciou sua formação no ensino superior. Lecionou também no Curso Normal, ministrando a disciplina de Didática. Hoje, está aposentada e reside na cidade de Paranaíba.

3.2 Infância

Antes de iniciar as memórias expressas por narrativas, entendo ser interessante relatar, brevemente, a história das crianças criadas na década de 1950, já que minhas entrevistadas nasceram nessa década.

Primeiramente, partimos das seguintes perguntas: “o que é ser criança? E o que é ter infância? Há aqueles que dirão que ser criança é viver um mundo de imaginação e fantasia, sendo esta a melhor etapa da vida. Ou ainda que ser criança compreende ser feliz, despreocupado, ou seja, uma fase cheia de experiências que favorecem o desenvolvimento e, enquanto adulto, carregado de boas lembranças e recordações.

Mas, nem sempre é desse modo que a infância é vivida por todas as crianças, pois as condições familiares, econômicas e sociais estão diretamente ligadas ao seu desenvolvimento. Esses fatores são os norteadores para que tenhamos crianças felizes e despreocupadas ou para que tenhamos crianças com uma infância cheia de deveres e obrigações.

Conforme Frota (2007, p.1), “[...] a infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo”. Nesse sentido, cada criança é compreendida dentro de suas especificidades. Ainda de acordo com Frota (2007, p. 2): “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel”.

Diante das afirmações acima, é preciso pensar o ser criança de uma maneira que consigamos compreender, ou melhor, dizendo tentar compreender que ser criança é estar aberto a uma construção que se dá de maneira tímida, pois é um processo no qual ocorrerão rupturas, transformações até se chegar à fase adulta. Ainda, é preciso perceber que o mundo é uma muralha que se ergue sobre nós, e muitas vezes pelas dificuldades encontradas ao atravessar esse obstáculo nos perdemos em meio à tristeza e à solidão. Assim, essa fase que serviria para nos transformar em adultos mais felizes e cheios de boas recordações, e “[...] a descoberta de nós mesmos se manifesta como um saber que estamos sós” (FROTA, 2007, p. 25).

Diante da importância da infância na constituição do ser humano, apresento três histórias distintas de infância. Em uma delas a entrevistada demonstra ter sido criada com maior liberdade, participando de jogos e brincadeiras, podendo interagir e se divertir “sem compromissos”, só pelo bel prazer da brincadeira. Em outra, a entrevistada é educada de

maneira mais tradicional, voltada para o ensino religioso e moral. Esses valores se fazem tão presentes que esta é a lembrança mais vívida que a entrevistada tem de sua infância. A terceira entrevistada, já mostra a influência na infância dos sofrimentos causados por problemas familiares, a ausência da mãe e da família. Em busca de um futuro diferente, o pai sempre a incentivou aos estudos, não possibilitando uma infância livre para brincar, pois tinha que se dedicar as atribuições que lhe eram impostas.

Como relatam:

Minha infância foi parte no meio rural e depois aqui mesmo em Paranaíba. Foi muito gostosa e bacana. Naquele tempo, a gente brincava muito na rua, brincadeira de rua, enxurrada. Por não ter asfalto a gente ia muito para as enxurradas. Não tinha televisor para você ficar assistindo como crianças assistem hoje. Então a gente ia pra rua brincar com amigos. (VENINA, 2015).

Foi uma infância com muito sacrifício e muita pobreza, porém tudo, tudo muito bom. Os pais nos ensinavam a conhecer a Deus, principalmente, o temor a Deus. Ensinávamos a ter o respeito com as pessoas. Nós aprendemos, aprendemos a conservar o nome da gente. (ANTÔNIA LURDES, 2015).

A minha infância foi no município de Iturama. Não foi criada pelos meus pais, fui criada por irmãos. Foi uma infância bem sofrida não financeiramente, mas minha mãe era doente, então, não pôde me criar. Tive que ser criada pelos meus irmãos, por isso não foi muito fácil. Meu pai fez de tudo para eu estudar. Eu estudava em Iturama, Minas Gerais, fiz só a quarta série, o quarto ano primário. Naquela época em 67 66 quem tinha quarto ano do primário era quase que Doutor... (LAZARA, 2105)

Nessas narrativas podemos perceber que a infância na década de 1950 se dava de acordo com as convenções familiares, sendo que a família tradicional se sobressai e a identidade do homem sobre a mulher prevalece. A religião é outro norteador das condutas sociais. Vemos ainda, três modelos diferentes de família e três infâncias diferentes, porém com comportamentos parecidos. É possível perceber que a realidades de ambas são típicas de cidades interioranas.

A década de 1950, mais conhecida como “anos dourados”, inaugura grandes mudanças nos comportamentos da população, pois é uma década em que tecnologia começa a fazer parte da vida das pessoas que moram nos grandes centros. A industrialização também começa a dar um ar de modernidade e essas transformações também passam a modificar a vida das famílias brasileiras e, conseqüentemente, da infância brasileira. Vale ressaltar, que essa “modernidade” não alcança grande parte da população, principalmente, aquelas que vivem em cidades do interior. Como menciona Rodrigues (2010, p. 30) ao relatar que

Esta é a época em que o avanço dos meios de comunicações de massa- imprensa, rádio, TV e cinema- marca o início da indústria cultural no Brasil. Seu poder homogeneizador, embora bastante forte não pode ser tomado como absoluto. A padronização dos hábitos, do consumo, e dos comportamentos atinge apenas uma parcela da população, em parte devido ao baixo padrão de vida do brasileiro. Nossa cultura até hoje, continua imensamente diferenciada e marcada por conflitos de classes e por desníveis regionais.

Assim, é possível observar que as famílias brasileiras têm passado por muitas transformações no transcurso dos processos históricos e nos diversos níveis sociais, econômicos e demográficos ocorridos no decorrer do último século. Essas transformações refletem, principalmente, no que se refere às condições de reprodução da população, acessibilidade à mídia, e a influência que essa exerce sobre as crianças contemporaneamente, diferentemente na década de 1950 onde sua influência não era tão absoluta.

3.3 Cursos primário e secundário

Neste tópico, serão apresentadas narrativas das professoras, sobre sua escolarização, sendo esta do ensino primário e secundário. Experiências que foram marcantes em suas infâncias e importantes na suas formações como professoras. São narrativas, que demonstram o quanto o papel do professor e da escola é fundamental e como fez diferença na sua qualidade de vida. Penso ser oportuno explicar como era composto o ensino primário e secundário, fazendo uma breve explanação das políticas educacionais vigentes antes de apresentar as falas das professoras.

Sabe-se que o ensino primário e secundário de acordo com Andreotti (2006, p. 113) eram compostos da seguinte maneira: “o ensino primário com duração de quatro anos e o secundário foi subdividido em ginasial, com 4 anos.”

A década de 1950 e 1960 é marcada por uma forte discussão sobre a educação, pois esta era vista como instrumento de integração social. Poucos tinham acesso a tal educação. Esta que deveria servir para desenvolver no sujeito uma autonomia, fazia o papel inverso, gerando um maiores dos conflitos que regiam a sociedade, principalmente no tocante às desigualdades de classes. Essa desigualdade de classe era tamanha que a classe de menor aquisição econômica tinha acesso garantido apenas à educação primária. Mesmo com o expansionismo da escolarização secundária, o acesso a escolarização tornava-se mais difícil, principalmente, para as populações do interior do país. Como assegura Rosa (2014, p. 6):

Os anos de 1950 e 1960 foram caracterizados pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista dos governantes do período, que enfatizavam a industrialização do país e o desenvolvimento econômico, com a abertura do mercado brasileiro para a instalação de multinacionais (indústrias automobilísticas e de produção de bens de consumo duráveis), objetivando elevar o nível de vida da população e conceder um futuro melhor à nação (CUNHA, 1991). Esse período apresentava, também, a busca por um ensino secundário, de acordo com Cunha (1991), capaz de viabilizar alternativas, além do automático ingresso na universidade. Essa modernização da sociedade brasileira, que elevou a demanda das classes médias e populares em busca do ensino secundário e o conseqüente alargamento do número de escolas públicas, fez essa etapa da escolarização passar por um surto expansionista que o tornou alvo de diversas críticas pelos intelectuais da educação à época.

No que se refere às políticas públicas para o funcionamento desses ensinos, o que se via era uma divisão e com tendências a atender a classe elitista. De acordo com Beisiegel (1995, apud ANDREOTTI, 2006, p. 110)

A legislação em vigor nas décadas de 40 e 50 preservava a antiga organização “dualista” do ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites, o primeiro iniciado na escola primária e continuado depois nas escassas escolas profissionais de nível médio então existentes, e o segundo, igualmente iniciado na escola primária e continuado depois na escola secundária, organizada com a intenção de encaminhar sua clientela para as escolas superiores e para as posições mais privilegiadas na sociedade.

Desse modo, é possível perceber que o acesso a escolarização era um privilégio de poucos. Ao levarmos em consideração esse fato, podemos afirmar que as professoras entrevistadas foram privilegiadas, uma vez que tiveram acesso a essa educação. Por meio das entrevistas notei que essas lembranças escolares permanecem vivas em suas memórias, como demonstram ao narrarem recordações afetivas dessa época. Assim, os relatos que se seguem representam um registro vivo da memória de quem teve a oportunidade de usufruir de uma educação que permanece viva em suas memórias. As entrevistadas têm na memória as relações de vivências com professores que faziam parte de suas vidas como se fosse alguém da família. Como podemos observar:

Meu ensino primário fiz no Estado de São Paulo. Foi muito bom. Foi um tempo em que havia aprendizagem. Os professores eram muito capacitados. A gente até hospedava os professores em casa porque eles não tinham onde ficar. O tempo do primário foi muito bom. Cursei todo o ensino primário na cidade de Três Fronteiras. E depois, o ensino secundário que a partir da oitava série tinha aquele projeto terra. O projeto era do estado. Pelos professores do estado que a gente ficou um tempo. Este foi em Três Lagoas e onde cursei o segundo grau... (ANTÔNIA LURDES, 2015).

Eu estudava em Iturama, Minas Gerais. Fiz só a quarta série né. O quarto ano primário e naquela época em 67, 66 mais ou menos. Em 64, quem tinha quarto ano do primário era quase que Doutor [...] depois que eu fiz admissão. Sabe, ainda fui do tempo da admissão. Eu comecei a estudar no ginásio, fiz o ginásio inteiro todo aqui na escola Wladislau Garcia Gomes... (LAZARA, 2015).

Naquele tempo meus pais não tinham escolarização nenhuma, e eles se esforçavam muito para que a gente estudasse. Mais foi tranquilo. Estudei no José Garcia. Naquele tempo nem precisava falar para você, era palmatória mesmo. A escola era até no sábado. Não tenho muito que dizer de mal, foi bom. Fiz o primário, depois o ginásio. O ginásio eu fiz lá na escola Wladislau Garcia Gomes. Naquele tempo, a única escola de ginásio. Tinha escola particular que era do Educandário Santa Clara, mas a naquele tempo a gente ia mesmo para escola Wladislau, que era uma escola de renome, escola boa. E nessa época ainda não tinha aberto a ginásio, que hoje é de 5 a 8, só a escola Wladislau comportava os alunos. (VENINA, 2015).

A importância de proporcionar o resgate dessas memórias e a oportunidade de registrá-las, fez-me perceber a importância deste ato. O quanto é prazeroso coletar esses dados e registrá-los para que não se percam com o passar dos anos. Ao ouvi-las foi como se eu fosse transportada para tal época, e vivenciado, juntamente, com as entrevistadas esses momentos. A escola na vida de uma pessoa tem uma importância fundamental, na construção do adulto que irá se tornar-se. Com isso, pude perceber durante a realização deste trabalho e por minha trajetória escolar o quanto o papel do professor é fundamental na formação do adulto. A trajetória escolar também pode influenciar nas ações e carreira profissional dos indivíduos.

3.4 Formação superior: Curso Normal, Magistério ou Pedagogia

Neste tópico abordamos a formação superior das personagens envolvidas nessa construção de memórias sobre o ensino primário rural. Para iniciarmos, optou-se por primeiramente apresentar as memórias coletadas das professoras. Nessas memórias relatam como e onde ocorreram suas formações. Posteriormente, contextualizaremos de maneira breve cada uma dessas modalidades de formação.

[...] fiz o Normal que era o Magistério na época na escola Aracilda. Depois o terceiro eu fiz em Pereira Barreto, Pedagogia e pós- graduação também. A gente ia de ônibus. Tinha um ônibus e a gente ai de dois em dois meses fazer as provas, trazer o material. Estudava em casa. A gente ia lá fazer as provas. Depois eu fiz pós-graduação em pedagogia, também em didática. Terminei pedagogia. Quando você vai terminar pedagogia ou você faz didática, ou não. Não sei como é hoje, na minha época, você fazia didática ou outra matéria que eu não lembro qual que é. Eu optei por didática. (LAZARA, 2015).

Eu fiz na escola Aracilda o ensino médio e o magistério. Conclui o magistério e fiz o curso de pedagogia em Pereira Barreto. Não era presencial, tinha a questão da distância. Mas quando a gente tem vontade a gente faz com qualidade mesmo não sendo presencial. Porque eu comprava todas as apostilas, eu não deixava de ler uma apostila do curso tanto comprometimento, Só porque é paga você ia lá e só pegava o diploma. A gente não tinha essa consciência, a gente fazia prova normal e a gente adquiria as apostilas e estudava. (VENINA, 2015).

Minha formação como professora foi pelo Magistério, na cidade de Três Lagoas. Logo depois do magistério já comecei a trabalhar, aqui em Paranaíba, na escola José Garcia Leal. Essa formação superior foi por aquele curso o Projeto terra. É aquele curso que não é muito extensivo, é aquele curso de férias, menos tempo. Este projeto Terra era só para ser professor, era só para quem queria ser professora mesmo. Porque não tinha faculdade naquele tempo. Era difícil, então conseguimos fazer esse projeto para concluir o segundo grau e o magistério. E nele formamos como professora. (ANTONIA LURDES, 2015).

Entre as narrativas das professoras pode-se observar que as formações iniciais das três ocorreram no curso do Magistério, assim sendo de acordo com o dicionário *online*:

Magistério é o nome dado para o cargo de professor, envolvendo todo o seu exercício dentro desta profissão. Entre as principais funções do magistério está a docência, ou seja, o ensino e a educação, tarefa prioritária dos professores; e os pedagogos, especialistas em educação que são responsáveis em fornecer o suporte pedagógico aos alunos, professores e pais. (<http://www.significados.com.br/magisterio/>)

Segundo Saviani (2005), a implantação do Magistério ocorreu em decorrências das novas políticas públicas que emergiam no Brasil durante a década de 1960. Desse modo,

A mudança política ocorrida no Brasil com o golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional, implicando ajustes na legislação do ensino. Em decorrência, foi aprovada em 28 de novembro de 1968 a Lei n. 5.540/68 (BRASIL, 1968), que reformulou o ensino superior e, em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), que modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Dessa legislação emergiu uma nova estrutura: em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginasial de quatro séries e um curso colegial de três, organizou-se um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três a quatro anos. Em lugar de um ensino médio subdividido horizontalmente em ramos, instituiu-se um curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais. Em decorrência dessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Ao tratar, no Capítulo V, dos professores e especialistas, a Lei n. 5.692 dispôs, no artigo 29, que “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus” implicaria níveis distintos, com elevação progressiva, conforme especificado no artigo 30, que teve a seguinte redação:

Art. 30 – Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª série, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª série, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representado por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena (BRASIL, 1971).

O disposto na letra a), referente à Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em nível de 2º grau, foi objeto do Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972c), do Conselho Federal de Educação, aprovado em 6 de abril de 1972. Esse parecer previu duas modalidades básicas de curso, uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional e para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. (SAVIANI, 2005, p.)

No que se refere à formação do magistério, as professoras tinham habilitação para atuarem do 1ª a 4ª série, como discorre Saviani (2005). Poderiam elevar-se de nível, caso obtivessem formação superior respeitando os níveis de habilitação. A habilitação poderia ser de curta ou longa duração.

E pedagogia segundo o dicionário *online* é

[...] é um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionados à administração de escolas e à condução dos assuntos educacionais em um determinado contexto.

A Pedagogia estuda os ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-los, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade das pessoas, seguindo objetivos definidos.

O pedagogo é o profissional graduado em pedagogia, que pode atuar na área da administração escolar, como supervisor, orientador ou diretor escolar e também no magistério.

O curso dura em média quatro anos, com conteúdos na área de teorias pedagógicas, psicologia (educacional e desenvolvimento infantil), sociologia (o papel da educação e da instituição escolar e a dinâmica da sociedade), metodologia do ensino de disciplinas básicas (língua portuguesa, matemática e ciências naturais), legislação educacional, entre outros. (<http://www.significados.com.br/pedagogia/>)

Com essa formação o profissional da educação passa a ter um leque de opção maior, pois pode atuar desde a parte administrativa da escola como atuar na alfabetização nas séries iniciais. Além dessa atuação docente, o profissional em pedagogia estuda várias concepções teóricas que favorecem a compreensão de diversas áreas do conhecimento, possibilitando uma atuação organizacional e de estimulação com objetivos específicos na área da alfabetização.

Por meio dos depoimentos das professoras é perceptível que elas procuraram aperfeiçoar-se cada vez mais, buscando um aprimoramento de suas atividades educacionais.

Essa busca na formação tem grande relevância dentro do exercício docente, pois favorece em resultados positivos da alfabetização dos alunos atendidos por essas profissionais.

3.5 Atuação docente: onde, quando, quem e as melhores lembranças dessa trajetória

Como já conhecemos melhor nossas personagens por meio dos tópicos anteriores, agora abordaremos como foi ou como foram, a atuação dessas professoras, onde, quando a qual seu alunado. Assim, buscaremos responder algumas questões que elencamos ao elaborar esta pesquisa de estudo, quem eram essas professoras e esses alunos? Como eram essas escolas? Onde e o que estudavam? Quais eram os métodos de ensino aplicados? Para melhor compreensão será apresentado o nome da professora e a seguir sua narrativa.

3.5.1 Professora Antônia Lurdes de Brito Ferreira

“Vim de Três Lagoas já formada professora e comecei a dar aulas no José Garcia, para turmas de primeiro e segundo ano. No José Garcia, era tudo separado. Naquele tempo havia, tinha naquele tempo o primeiro ano A, B e C cada um em uma classe. No segundo e terceiro tinha admissão. Naquele tempo era admissão.

Na cidade só trabalhei no José Garcia Leal, depois fui para a escola rural. Pois Naquele tempo, depois de casada, eu consegui ir para o meio rural dar aula. Eu trabalhei uns 25 ou 30 anos. 30 anos.

Casei-me eu fui para a fazenda. Já tinha um tempo no José Garcia, e consegui transferir. Porque foi através da prefeitura que eu fui para o ensino rural, isso em mais ou menos 1966. Era muito bom. Eu lecionava no José Garcia Leal e na minha casa ninguém esperava que eu fosse transferida para fazenda. Naquele tempo era tempo do Doutor Guilherme. E na nossa fazenda mesmo, no Córrego Fundo. Lá tinha uma escola que nós constituímos. Antes era rancho, com acentos e mesas de tábua. A gente que fez, Falava Rancho mesmo, pois só tinha mesmo cobertura. Assim depois de um tempo, eu passei lá para sede, e lá construiu se uma escola muito boa. Tudo com dinheiro nosso mesmo. Construiu fez galpão. E depois, na escola, já tinha chuveiro com banheiro direitinho. Com carteira, eu levei umas carteiras daqui. O quadro todo de fora, fora na parede. A gente conseguiu transferir e ficou Escola Rural Córrego Fundo.

Aqueles meninos vinham de 3, 4 quilômetros. Era uma turma de uns 25,18. Sempre tinha uma porção assim. As séries eram juntas de 1ª a 4ª. Trabalhar com a turma assim isso

não foi muito difícil porque a gente já começou primeiro aquela turma que vinha, sempre. Era aquela turminha depois foi o segundo. Eram juntos, mas a gente sabia o acompanhamento que a gente tinha para cada um. Os outros que entravam ficavam no primeiro e depois passava para o segundo. A gente tinha aquele jogo de cintura. E até hoje eu leio redação assim. Estudava muita redação. Naquele tempo, era muito difícil as coisas. Mas, a gente via a criação a criatividade do aluno. Então, foi um tempo assim, muito bom.

Tinha merenda. As crianças, todos merendavam. E, quando precisava posavam todo mundo em casa por causa do tempo.

Entre os alunos tinha um menino paralítico. Ele chegava a cavalo e a gente ajudava-o a descer. Tinha menino que não desenvolvia de jeito nenhum. E trabalhar com essas crianças especiais era com amor, só com amor. Pois, cada pouquinho que desenvolve já é muito, e só em conviver com os outros meninos, com gente e ver que ele é importante. E ali eu ensinava para aquele menino. Naquele tempo a gente podia ensinar religião, eu ensinava o amor de Deus. Então, eles iam felizes para escola.

E os livros, os materiais, os cadernos eram todos muito organizados. Muita organização. Quem podia comprar comprava e a gente ajudava. Depois de uns tempos a prefeitura ajudava com a estrutura e mandava a merenda.

Éramos nós quem fazíamos os diários e aquilo que tínhamos que dar para os alunos. Naquele tempo tinha cartilha, a Caminho Suave.

Hoje a mudança foi tão grande de um tempo para outro. Nem sei se nós estamos preparados para tanta evolução. Meio de comunicação meio de tudo.

Tenho algumas fotografias que a gente fazia das crianças. Meu marido era muito caprichoso. Com isso, ele ajudava a auxiliar as crianças nos estudos e com a horta. E os funcionários da EMPAER também ajudavam a cuidar.

As disciplinas eram tudo juntas. Todos os dias, tinha português e matemática e tinha o dia da história, geografia, Educação moral e Cívica que é sociais. A gente passava ponto, conteúdo e questionário e pedía as respostas. Naquele tempo, a gente era assim. Eles tinham catequese. E meu marido sempre religioso, levava o padre que fazia a missa. Naquele tempo podia. Hoje não pode. Se a criança conhece a Deus ela é mais fácil de ser até ser controlada. Eu tinha muito carinho. Se tinha alguma festinha, eles participavam. Os pais se interessavam, como estava o caderno.

As aulas eram do meio dia às 4 da tarde. Não tinha como vir mais cedo e se o tempo estava meio nublado e não tinha como chegar. A gente soltava mais cedo, porque ninguém ia buscar eles, iam sozinhos. A gente tem muito que agradecer. Naquele tempo, não tinha

transporte, eu tinha um aluno paralítico que ia para a escola montado em cima de cavalo. Nunca caiu nem quebrou o braço, nada. Então é muita graça de Deus. O que é um tempo grande, ir a cavalo. Naquela época, a gente comunicava caso tivesse algum problema com os meninos. Mas não tinha nenhum problema há 40 anos. Hoje eu vejo assim, o ensino está muito fraco. Não todos, mas os meninos de hoje vão ler, não vê as pontuações. Menino no colegial lê mal. Não sei o que é, mas antes menino sabia mesmo. Tomava tabuada, era muito. A meninada estudava... E achavam que eram fracos. Hoje a meninada com apostilada, com caderno.. E é a evolução, não vai voltar lá atrás.

E aqui não tinha evolução. Carro, quem tinha um carro olha lá. Então eles iam a cavalo. Você conhece o Magno, o ministro. Então ele é ministro da igreja. Ele estudou comigo. Ia a pé, ele e o seu irmão que trabalha no correio. Todo mundo, muita gente, estudou lá no meio rural. Hoje está bom, ninguém mais mora fazenda. E, quando mora tem onde buscar para vir.

Tem menino que liga com saudade. Eu ensinava bordar, ensinava trabalho manuais... Era muito bom. Fazia trabalhos manuais. No final do ano a gente fazia exposição do a gente fez, era lindo. Uma vez eu fiz exposição dos meus bordados na escola . Se você ver que coisa linda! Tudo que eu podia ensinar eu ensinava.

A menina que trabalha comigo já faz mais de trinta anos que ela está comigo. O que ela sabe fui eu que ensinei, são inteligentes. Tinha uma que ficava com minha sogra. Dia de sábado, vinha no leiteiro para vir aprender violão. Ela tinha tudo para ser hoje uma professora, mas não quiseram. Era muito envergonhada. E mudar para lá foi uma benção. O irmão dela que está planejando para aposentar, nada fez com ele aprendesse.

Então hoje não aprende porque falam que é normal. Não é normal uma pessoa que não aprende. É normal não é. Eu fui aposentar e ele está com 50 anos não passou. E olha nele assim e fala magrinho e não aprendeu a ler. Só dessa família tem quatro que faz parte da minha escola, dessa menina que trabalha comigo. Muito mais que 4 uns oito ou dez.

Olha só o quanto é importante, pois eu era a professora e hoje sou amiga. Éramos tudo, eu com meu marido e a gente sempre cuidou muito bem, muito, muito. Tinha dedicação com eles, preocupação de ir embora de pé da escola. Se arrumavam tempo para chuva já era tudo combinado, todos posavam na minha casa. Quando era mais perto que dava, levava de carro.

Aí com o tempo muitos foram terminando o curso. Os povos não mudavam mais. O fazendeiro dizia se tivesse filho não dava mais para ficar. Enquanto deu. Eu aposentei e lavei as mãos. E não tinha mais, não poderia dar aula para 7 alunos. O estado não poderia pagar.

Foi um tempo bom. Valeu para eles e está valendo para mim. Eu também fui agraciada. E se eu não fosse professora, não estaria aposentada e estaria me fazendo falta.

Foram momentos muito importantes, se eu fosse boa para escrever rendia história, mas eu não sou muito boa. Por exemplo, eu vejo Magno lá no altar, eu não sei se você conhece o Binga, ele ia com os irmãozinhos dele acamado, e eu os vejo no altar servindo, eu digo o meu senhor.

Uns continuam na fazenda, trabalhando de pião. Outros que não tinham nem uma casa estão bem. Fico muito emocionada quando lembro deles. Fiquei viúva há quatro anos, e minha casa sempre cheia. Eu não tenho nenhum filho, mas eu falo os vizinhos, sempre tem gente, chega outro. E não estou sozinha. Além de estar com Deus. Eu penso assim, a gente doou um pouquinho e Deus tem misericórdia da gente. Solidão é muito triste e eu não tenho isso. As pessoas falam que eu moro sozinha, eu não moro, tenho Deus, Família que é muito unida, e vamos que vamos. Isso é importante, esse amor e respeito com o próximo.”

“Então Daniela, foi um prazer te conhecer.”

3.5.2 Professora Lazara Tomazeira

Consegui dar aulas no município porque falei com o prefeito, naquela época não tinha esta politicagem igual tem hoje. Então eu não conhecia ninguém. Eu mesmo é que fui todo dia à prefeitura pedir para o prefeito para dar aula. Até que ele mandou me nomear e estou iluminada até hoje. Na época do senhor Ozires, tinha escola e tinha vagas mais ainda não tinha professor. Pedi e ele me nomeou, “risos”, nomeia esta mulher. Fui para fazenda. A quantidade de alunos que frequentavam era mais ou menos de 12 a 15 alunos, não eram tão pouquinho não. Às vezes começava com bastante, depois aí, sempre teve a evasão escolar.

Acho que não cheguei a dar aula por quarto até terminar não, porque só foram 2 ou 3 anos, foi pouco. Eles mudavam, voltavam para cidade. Da cidade mudavam para alguma chácara lá perto, igual essa minha aluna que mora em Campo Grande. Ela morava aqui depois mudou pra uma chácara lá perto. Foi estudar na escola lá na vila Santa Isabel na escola São Judas Tadeu. Era uma dificuldade para eu ir. Às vezes, ia de a pé porque não tinha outro jeito. A gente era pobre não tinha carro, nem nada. Meu marido tinha uma lambreta. Era assim mesmo que falavam na época. Que me socorria e me levava.

Morava aqui em Paranaíba e ia todo o dia e voltava, pois não tinha transporte. Nossa! Era a maior dificuldade do mundo, as aulas eram todos os dias de segunda a sexta, no período da manhã. Tinha que sair muito cedo daqui, muita dificuldade realmente para manter. Eu

tinha que abrir e fechar a escola, não existia diretor não existia nada. Eu era responsável por toda a organização e por todo trabalho da escola.

Lecionei de 70 a 72 na escola São Judas Tadeu que hoje fica situada na vila Santa Isabel, no município de Paranaíba, 8 km daqui. Nesta escola tinha quatro turmas. Tinha quem não sabia nada, quem não sabia ler outros que às vezes já liam. A gente era merendeira, era a quem limpava a escola, fazia de tudo, você não tinha nem um tipo de auxílio.

Na verdade naquela época nem tinha merenda, fazia limpeza da escola. Tinha que puxar água no balde, lá na cisterna, no poço e a gente para não ficar com a escola tão suja limpava com o auxílio dos próprios alunos.

E os alunos... às vezes você dividia em grupinho quem sabe e quem não sabe ler. Eu geralmente colocava na frente para poder dar um pouquinho de atenção. Não era fácil, não sei como eu trabalhei. O material não existia, você tinha que comprar. O aluno tinha que comprar o caderno, o lápis a cartilha, o livro que fosse que a prefeitura adotava porque era municipal na época. E, em contrapartida os pais compravam para os alunos.

A prefeitura não fornecia o material para esta escola, e o município também não fornecia para o professor. Eu tinha que me virar nos trinta como se diz hoje em dia.

Tinha prova porque a gente fazia, na maneira da gente né. Olha matéria eu lembro bem que eu trabalhava português, matemática, história e geografia só. São estas disciplinas que eram cobradas e pedidas pelo município.

Não tinha reuniões, não existia naquela época, não trabalhava com os pais, era raramente. Só se aluno fosse muito ruim que às vezes precisava chamar o pai para conversar né, porque às vezes ele iria “tomar bomba” estas coisas. E os alunos depois que terminavam o quarto ano, iam para escola da cidade. Às vezes, uns continuavam, outros não. Eu tenho aluno médico, já hoje mais varia muito.

E quem era reprovado a gente não tinha o contato com pai de aluno. Tinha com alguns porque eles eram muito amigo da gente, mais não em termo de escolaridade não, assim para falar de escola dos filhos.

Do pessoal da secretaria de educação, que era já faleceram só tem uma secretaria de educação. Acho que ela não foi mais secretária de educação, quando eu dava aula na fazenda que é Neuci Pinto. Ela foi secretária de educação da prefeitura, mais não me lembro se foi deste período. A gente tinha prova, tinha tudo, era quase como igual hoje. Um pouco meio rígido só que as crianças eram boas. Eu podia puxar orelha, podia fazer um punhado de coisa “risos”. Porém, mesmo com todas as dificuldades que existiam, eu gostei muito, porque os alunos eram bem carinhosos. Alguns moravam bem longe, vinham a cavalo para escola.

Depois voltei, fui transferida e consegui pegar aula aqui na cidade. Eu trabalhei com o terceiro e quarto ano, segunda série também naquela época. Até 76 eu trabalhava no patronato, que já era meio separada a turma.

Eu fiquei no município até 76. Entrei no estado. Em 76 deixei as classes multisseriadas, o estado tinha um tipo de seleção, quase não existia concurso naquela época. A gente era mais por indicação política. Em 76, eu entrei no estado pela minha pontuação de diploma que eu tinha. Diploma de cursos. Entrei no Estado, logo em 77 veio à divisão do Estado. Eu me efetivei nas duas classes, já tinha dois períodos. Depois foi uma luta, passei estudando e trabalhando.

Foi tudo bom, foi tudo válido. Deus foi maravilhoso comigo porque eu comecei igual te falo, tenho só o 4 anos primário não é fácil. Depois que eu tive uma amiga que foi, não vamos continuar estudando, vamos, então continuei estudando e me formei. Sou hoje aposentada com 40 horas aulas graças a Deus, e hoje para gente dar aula para segunda série precisa de mestrado e doutorado. Mesmo com vários doutorados, tem professor que nem consegue aulas, eu graças a Deus simplesmente só com meu diploma da quarta série, consegui.

Posso te garantir que foi muito bom muito importante mesmo. Eu tenho uma aluna que mora hoje em Campo Grande, a Tânia. Foi aluna na fazenda, e tem vários alunos assim, que mora aqui em Paranaíba que foram meus alunos na cabeceira da vila. Mas com o passar dos anos, a gente perde o contato com eles, pois ficam moços. Alguns ainda sempre que me vê, cumprimenta. É muito legal.

No último período, já faz 22 anos que eu sou aposentada porque aqui é por período não é igual ao estado de São Paulo que você pega e é 40 horas aulas. Aqui é dividido por período, eu peguei deste período que eu trabalhei no município, eu aposentei já faz 22 anos, aposentei em 82 vai fazer 23 anos, que eu estou dando prejuízo para o governo graças a Deus.

E todo mundo que me encontra até agora, gosta muito de mim. Para falar a verdade eu nem sei como a gente nem lembra como a gente era na sala de aula. Eu brinco muito que às vezes a gente ensinava GA, GE, GI, GO, GU, 'risos'. Então, o dia que a Sílvia me ligou eu falei para ela a gente ensinava naquela época GA, GE, GI, GO, GU, KA, KE, KI, KO, KU, porque não tinha ninguém para te ajudar, para orientar. Mas acho que eu não fiz isso não, por que o meu primário foi muito bem feito, é engraçado e ainda da graça de ver de você ter conseguido muito mais difícil.

E hoje, por exemplo, tem aquele desafio Pioneiro, não sei se você gosta, ou se você acompanha. Eu não gosto de perder de jeito nenhum. Meus netos ficam em dúvida se eu sei

realmente e às vezes tem dia que eu sei todas as perguntas. Eles ficam meio assim. O dia em que veio, tem uma moça que mora aqui comigo, ã já fora da entrevista, já é doutora em psicologia. Quando ela veio morar aqui em casa eu falei pra ela eco-sofismo, ela pensou e falou, como que a senhora sabe isso, porque geralmente que, é uma velinha bem pobrezinha, semi-analfabeta. Então falei porque sou professora aposentada. Ela quase morreu. Eco-sofismo, o que que é isso [“risos”] você sabe o que eco-sofismo ? *Daniela, não.*

É quando você quer trazer um funcionário para um determinado lugar e não tem vaga, não tem nada. Se você pedir para alguém e ele é remanejado é eco-sofismo que chama. E muita gente não sabe o que é eco-sofismo sabe.

Daniela: realmente eu não sabia. [“risos”]

“Olha, Daniela foi muito bom te conhecer.”

3.5.3 Professora Venina Alves Arantes

“Antes de concluir o magistério eu já dava aula, na escola São Judas Tadeu. Ela foi extinta, era uma escola do município. Ficava em frente ao Posto Trevão, era quilômetro 12 na beira de uma rodovia, em frente ao Posto Trevão indo para Cassilândia.

Isso por volta de 62, 63. Antes disso, eu trabalhei também. Eu fiz quarta série primária e eu fui para uma escola do meio rural, por conta dos fazendeiros. Lá eu fiquei uma ano... A escola nem tinha nome, era particular... Só para alfabetização. Então, eu vim para Paranaíba onde eu fiz ginásio e comecei a dar aula também.

Mas foi na escola São Judas Tadeu que eu trabalhei por volta de uns sete anos... Isso, por volta disso.

Quando eu estava na faculdade eu trabalhava na escola Magistério, no curso Normal. Dei aula no curso normal. Eu trabalhei didática muitos anos no curso Magistério. Tem várias meninas hoje que são boas professoras e foram minhas alunas.

Minha experiência com a escola rural foi apenas de uns 6 a 7 anos. Olha minha filha, era uma prova de coragem que a gente passava. Era muito difícil, você tinha que ser merendeira, faxineira, era tudo isso. Terminava a aula tinha que deixar as coisas tudo pronta. E, quanto a aprendizagem a gente ainda conseguia êxito. Os alunos daquela época era mais compromissado, parece que os meninos da fazenda, são mais tímido, humilde. Eles tinham muita vontade de aprender a ler. Eu não vou dizer que o aproveitamento era tão bom porque a gente mesmo não tinha tempo para estudar.

A gente tinha a cartilha, plano de aula não. Você seguia a Deus dará, não tinha planejamento nada. Você chega lá, e quem estava na primeira série na cartilha senta aqui, um grupo aqui. Quem tá na segunda para cá, na terceira para lá. No fim você acaba fazendo um trabalho assim. Você vai pegando ritmo da coisa e quem está na terceira normalmente vai acompanhar a quarta.

Como a sala era multisseriada, a organização era por grupos e colocava os do terceiro ano junto com os do quarto. Tinha alunos de primeira série... alguns que os pais da fazenda já ensinavam a ler e escrever da moda deles. Já tinha uma leitura fluente, então, você acabava colocando na segunda série. Com essas turmas eram trabalhadas Português, matemática, história e geografia, as disciplinas eram essas só.

A prefeitura e a secretária de educação não ajudavam em nada. Na fazenda, era os pais que compravam os materiais, os pais que nos ajudavam. A escola era do município, mas não tinha assistência que tem hoje, nunca, de jeito nenhum.

Os dias de aula eram normais, era o dia todo, não era um período de quatro horas, chegavam 7 horas e iam embora quatro da tarde. Eu morava aqui em Paranaíba, e ia todos os dias para lá. Era muito desgastante para gente, o professor de fazenda multissérie tinha que se dividir em 2 ou 3. Afinal você tinha que está preparado para ensinar vários, plano de aula não separava, era só matéria. No final do ano, prestava um exame, e esse exame era o que servia de nota final para mudar de série, assim na parte burocrática era bem simplificada.

E como eu estava falando anteriormente, fiz pedagogia em Pereira Barreto e trabalhava no Magistério aqui e atuava na disciplina de didática. Neste período eu só eu dava aula, depois eu vim ser secretária na escola Major...

Nossa! Foi quando eu estava na escola Major que comecei o curso de Pedagogia. Era secretária. Como já tinha terminado o Magistério, fui fazer faculdade em Pereira Barretos. Nesse intermédio, a professora de didática na escola foi embora. Eu tinha sido aluna dela, e ela me admirava muito. Porque naquele tempo, você dava aula de estágio, passava por aquelas avaliações e ela gostou muito da minha aula. Quando ela saiu, indicou como substituta dela. Ela foi uma pessoa que fez estágio até nos EUA.

Em 78, quando fez a divisão do Estado efetivaram todos os professores que estavam no estado. Fui efetivada no estado, não era na disciplina. Fiquei uns dez anos na cadeira do Magistério, trabalhava Estrutura e Funcionamento.

Nessa disciplina se trabalhava as leis básicas que regiam o ensino de primeiro e segundo grau. Trabalhei Metodologia de ensino, e também trabalhei PB (estudo dos

problemas educacional brasileiro), porque a diretora chegou para mim e falou é você quem vai dar.

Essas disciplinas faziam parte do Magistério e a gente tinha lá na faculdade, ela chegou e jogou pra mim o livro e falou é você quem vai dar. Pelo amor de Deus eu não vou estudar isso não tenho tempo... Venina é você quem vai dar isso. Essa disciplina foi só um ano, porque não tinha quem desse. Trabalhei didática e era muito contente, porque a gente trabalhava e também tinha prática no ensino de primeira a quarta série, isso contribuiu muito.

Eu passei num concurso de coordenadora e já estava trabalhando como coordenadora. Então tudo me favoreceu muito para que desempenhasse um bom papel na didática. Eu tenho várias alunas que são professoras e gostam de mim.

Todo esse trabalho já era no Aracilda, o Magistério era aqui em cima no Maria Luiza. Depois como eu não era concursada em didática, e não era efetivada na cadeira de didática, a Doracina mais o Elson chegaram concursados. Eles não podiam tomar a minha vaga na escola, mais eles podiam tomar a didática. Eles ficaram com a didática e eu fui para o curso de Especialização em primeira e segunda série na escola Aracilda por 2 anos. Era um projeto da escola, era um projeto específico para habilitação do professor para primeira e segunda série.

Era uma especialização do magistério, terminava o magistério e tinha essa especialização. Mas, não era uma especialização como é hoje em dia, era um preparo para umas coisa assim. Eu não sei nem o nome daquilo lá, acho que o CEFAM que criou. Ai Depois como eu tinha um cargo de especialista, mais um de professor e não podia atuar no CEFAM, porque para estar no CEFAM eu tinha que estar 40 horas. Fizeram um projeto e eu tinha que prestar uma prova. Então, não quis mais, fiquei magoadíssima. Depois que eu sai do CEFAM eu vim trabalhar como professora na escola Wladislau e lá eu era coordenadora manhã e tarde à noite eu era professora no EJA.

Eu trabalhei 3 ou 4 anos na EJA, adorava, naquele ano eu fui agraciada com aquela faixa “professora nota mil”. Até fico emocionada.

O EJA é igualzinho ao ensino rural. Lá você encontra alunos de todas as etapas. Pelos menos na época que eu dava. Abriram só duas salas e nas duas salas que eu tinha os alunos tinha todo nível de aprendizado. Uns sabiam ler e outros não. Era difícil porque eles já não aprenderam a ler quando criança, uma por causa de alguma debilidade, não é só porque não teve oportunidade não. Às vezes o pai pelejou e não quis, de velho lá é difícil de aprender né. Eu lembro direitinho, quando eu dava alguma palavra com a sílaba desorganizada para colocar na ordem certa eles diziam: aquela professora fica o dia inteirinho na casa dela

procurando coisa difícil só para quebrar a nossa cabeça. Porque às vezes dava assim, casa, e invertia só para colocar na ordem e ficava bravo.

Mais era engraçado, nós ríamos de tudo, tive muito prazer nessa época, até mesmo porque percebi que dentro deles tem muita criança. Eu dizia assim para eles: eu não quero ninguém triste aqui, venham bem alegres porque eu venho com toda alegria do mundo. Se for homem não vai passar batom, vai passar perfume e se for mulher vai passar batom, se não passar em casa eu tenho aqui. Eu levava o meu e chegava lá e passava, eles tinham horror ao batom vermelhinho. Mas para autoestima das menina, elas passavam. Eu faço questão de contar essa experiência porque é muito interessante, porque como você revigora os alunos sabe?

Elas vinham perfumadas, passadas batom, tudo cheirosinha. Descobri muitos talentos, poéticas, mulheres que cantavam, declamavam poesia. Tinha o colégio à noite e minha turma. Eu ia aos colegiais e pedia para serem padrinhos da minha turma. O primeiro e segundo colegial, tudo que acontecesse, uma festa vai ensaiar meus alunos, podiam ajudar. Eles tinham acesso às aulas, podiam chegar e ajudar, era uma beleza. Eles traziam balinhas para os alunos, quando viam traziam balinhas, tanto que adoravam eles. Quando tinham festa, festa do índio, dia das mães eles que iam ajudar.

Foi nessa época que eu ganhei a faixa “professora nota mil”, nem foi meus alunos foi o colegial que me presenteou porque eram muito contentes de ajudar os alunos. E até mesmo para vencer o preconceito do EJA. O pessoal mais velho não vai para escola porque o mais jovem ri dele, então, fazendo essa integração não tem esse problema de jeito nenhum. Foi uma experiência que eu vivi muito boa, mas me sugou muito. Eu pensava meu Deus será que eu dou conta, não tinha direito nem a intervalo, ia direto. Se chegassem 6 horas já queria ir estudar, muitos chegavam trêmulos, pois lá atrás enfrentaram uma escola muito arredia, então a memória que eles têm é daqueles professores da palmatória.

Eu toda vida Daniela, não sei trabalhar isolada, nunca soube trabalhar isolada, sempre gostei de trabalhar em grupo compartilhar discutir, mais infelizmente em todas as profissões, no Magistério existe muita gente que não gosta, acham que essa ideias são modernas. Muitas não gostam nem de compartilhar não gosta de dividir o que sabe. Você sabe que às vezes eu encontro alguém da fazenda ou do EJA e até hoje eles tem respeito e fala. Às vezes, me mostra e fala, essa aqui me ensinou ler, essa aqui que me ensinou isso. Para gente não basta, não é só isso, não é só ele me ensinou ler. Eles não têm escolaridade, mas aprendeu a ler e escrever seu nome. Porque naquele tempo era ensinar ou ensinar não tinha tempo, era o dia todo de aula.

Então, quando eu sai eu deixei em nível de quarta série. Quando vieram para cá fizeram quarta série, porque alguns chegaram a vir fazer. Naquela época, era quarto ano primário. Alguns vieram três ou quatro, o resto ficou mesmo no que aprendeu na fazenda. Naquele tempo, o que aprendia na fazenda valia por quatro anos de escolaridade aqui, era isso né. Era lê e escrever, compreensão de texto não, lia e copiava

Essa é a diferença... talvez essa experiência que eu tive no curso de didática, no Magistério e passar por todas essas disciplinas, também faz moldar o profissional. Essas experiências só tem a contribuir, e como professor você vai aprendendo todos os dias.

Eu já falei para o Ademilson: tenho uma vontade tão grande de trabalhar com você. Mas, quando eu sai do magistério, nossa! Se eu tivesse pegado a ideia dele lá, nós tínhamos feito tanta coisa boa, porque ele não é egocêntrico. Ele não é de concentrar só para ele as coisas não...ele é uma pessoa que gosta de dividir, de contribuir? Eu falei para ele um dia, eu tenho uma vontade de trabalhar com você, mais Deus não nos cruzou. Fico emocionada certas coisas na vida da gente lembra, e fica emocionada, por lembrar, às vezes você lembra mais não fala. Mais nesses caminhos ficavam muitas mágoas.

Igual a gente trabalhava, 58 horas por semana. Passei num concurso para especialista era 36, mais 22 eram 58. Você tinha que trabalhar muito e não tinha tempo, e quando levantava parecia que não tinha dormido uma gota. Por causa disso, eu fui à primeira professora em Paranaíba a ter esse privilégio. Ninguém mais teve, eu tive que fazer uma viagem rápida a Campo Grande para resolver problema de profissão. Lá eu fiquei sabendo que podia fazer inscrição para o concurso de coordenadora, e eu fiz lá em Campo Grande. E ninguém ficou sabendo aqui. Depois que eu fiz e passei, as delegadas de ensino seguravam meu holerite. Não concordava, porque era só eu que tinha depois com os outros concursos, outras coordenadoras, fizeram inclusive minha irmã, e se tornaram professoras e coordenadoras. Mas eu fui muito castigada por isso... magoei, trabalhei demais para provar que tinha a capacidade senão o povo puxava minha carga horária.

Então essa é a mágoa. Eu aproveitei a oportunidade que Deus me deu. Mas dentro de 32 anos fica muito ressentimento, não tem como falar o que passei de boa tranquilo. Claro que passei sem atrito, mas fica muito amarradinho em você fica, é uma coisas muito chato. Ainda mais quando naquele tempo a escola era elitizada. Ainda mais quando você não tem a cor que não te favorece e é pobre. Minha filha tem que provar o dobro, você tem que trabalhar mesmo, arregaçar, porque a escola antigamente mesmo sendo pública era elitizada. Os professores que davam aula eram tudo elite de Paranaíba, professora que não repetia o calçado durante o ano. Você é trapo, pobre, preto e você para peitar o povo... tinha que ser pela

capacidade, passava a noite inteira estudando. Graças a Deus, quanto à responsabilidade no trabalho em si eu não tenho peso de consciência não Daniela. Oque eu fiz eu fiz bem feito, as meninas minhas são ótimas professoras e estão efetivas, aposentadas. Eu tenho essa passagem gostosa pra contar. Muitos falam para mim, também hoje não precisa mais concurso, não tem a Venina mais no Magistério para fazer passar. Claro que falam brincando, mais muitas meninas hoje que estão na escola pública passaram pelo Magistério, são nossas aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar a história da Escola primária rural por meio de memórias das professoras que atuaram neste ensino do período de 1960 a 1970 foi enveredar por caminhos que, a princípio, se apresentaram familiar. Cresci ouvindo minha mãe contar histórias da época dela de escola, de como eram os materiais, a estrutura o jeito rústico de aprender. Na maioria das vezes, os professores não tinham nenhum tipo de formação, não existiam materiais pedagógicos, a não ser a “cartilha”. Ainda tinha que enfrentar dificuldade do acesso, que muitas vezes era feita no lombo do cavalo. Assim, a realização deste trabalho me proporcionou reviver essas lembranças como também conhecer um pouco mais sobre a história da escolarização primária rural de Paranaíba, no período de 1960 a 1970.

No desenvolvimento dessa pesquisa, tive por objetivo geral buscar resposta para a pergunta principal que norteou todo esse trabalho, “Teria sido relevante a existência das escolas rurais para a escolarização da infância rural em Paranaíba/MT, entre os anos de 1960 e 1970?”. E, a responder tal pergunta visava contribuir para o preenchimento de lacunas existentes na história da educação primária rural de Paranaíba. Para alcançar esse propósito coletei as memórias por meio de entrevistas gravadas. Em seguida, registrei essas memórias por meio das transcrições de tais entrevistas. Procedimento que faz parte a metodologia empregada na História Oral.

Desse modo, é importante ressaltar, de acordo com Xavier (2009, p. 1) que “A História Oral é considerada como fonte identitária de um povo, capaz de retratar as realidades, as vivências e os modos de vida [...] o resgata como sujeito no processo histórico produtor de histórias e feitos de seu tempo.” Nessa perspectiva, o autor nos permite entender o sujeito histórico como uma fonte confiável, pois nem tudo está escrito. Acredito ser oportuno registrar que esse trabalho visa contribuir como fonte para outras pesquisas sobre temáticas ligadas história da educação em Paranaíba e em Mato Grosso do Sul.

Considerando as memórias coletadas sobre a atuação das professoras na escola primária rural de Paranaíba durante o período de 1960 a 1970 é possível compreender que: A escola primária rural foi durante um logo período importante para a inserção das crianças do campo com o mundo das letras. E ainda que as escolas rurais durante muito tempo foram instaladas em lugares inadequados e relegadas ao esquecimento por parte dos governos.

Não só essas eram as adversidades enfrentadas. Tinha ainda as professoras que em sua maioria não possuía formação docente. Inicialmente, contavam apenas com a formação do quarto ano das séries iniciais. Também foi possível perceber por meio das memórias

apresentadas que as turmas que frequentavam as escolas, faziam parte de salas multisseriadas, ou seja, sem divisão por série ou ciclo. Na sua totalidade, os alunos eram oriundos da zona rural. Poucos alunos continuavam os estudos depois de terem concluído o ensino até o quarto ano, devido às longas distâncias em que moravam e, conseqüentemente, por falta de meio de transporte que os levassem até as escolas urbanas.

As professoras eram dedicadas, porém sentiam falta de apoio, principalmente, no que se refere à capacitação e suporte didáticos. Na sua maioria contava apenas com uma cartilha, sendo as disciplinas basicamente de português e matemática, pois para a alfabetização o necessário era aprender a ler, escrever e contar.

Em relação à formação superior, as professoras relatam que era difícil, devido aos poucos investimentos governamentais para a área da educação no município de Paranaíba. Por falta de investimentos, aqueles que almejassem melhor formação tinham que ir para outro estado, o que também se tornava outra dificuldade, principalmente, pela distância e custo.

Mesmo diante de tantas dificuldades, todas as três professoras afirmaram buscar uma formação e capacitação melhor e adequada as funções que desempenharam nessa trajetória pelo ensino e pela alfabetização. Desde a primeira experiência com alfabetização, continuaram a estudar e a atuar na área da educação até aposentarem.

Pode-se notar que a escolarização primária rural foi de muita relevância tanto para as crianças do campo quanto para as professoras que atuaram nesse ensino durante o período de 1960 a 1970. Também fica claro que está pesquisa é apenas uma peça desse quebra-cabeças, que já começou a ser montado por outras pesquisas sobre a escolarização no município de Paranaíba.

Por conseguinte, acredito que as memórias coletadas durante a realização deste trabalho poderiam ser muitas outras se houvesse mais tempo de voltar às residências das entrevistadas, pois a cada conversa surgiam novas lembranças, uma nova recordação. Houve até aquela que viu a entrevista como um momento de desabafo, isso contado como confidência a mim.

O foi possível registrar dessas memórias leva-nos a concordar com Mortatti (2006, apud CASTILHO 2013, p. 73) que diz: “[...] é preciso conhecer aquilo que constitui e já constituiu os modos de pensar, sentir, querer e agir de gerações de professores alfabetizadores (mas não apenas), especialmente para compreendermos o que desse passado insiste em permanecer”.

Ao findar este trabalho acredito que estou apenas no começo das minhas investigações e inquietudes sobre a construção da história da educação de Paranaíba e Mato Grosso do Sul.

História que certamente é permeada de lacunas e acontecimentos marcantes durante todo processo corrido durante esses anos. Assim, é minha certeza que ao construir esse trabalho me abriu novas perspectivas, reflexões e possibilidade de pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ANDREOTTI, Azilde Lina. A Administração Escolar na Era Vargas e no nacional desenvolvimentismo (1930-1964). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.102-123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584
- APMT – Leis e Decretos Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso Decreto nº 759, de 22 de abril de 1927, fl. 163-227 Cuiabá, 22 de abril de 1927. <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114996/Regulamento%20MT%201927.%2022%20de%20abril.pdf?sequence=1> <Acessado em 01/09/2015>.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Memória da escola primária em Paranaíba/MS (1946 – 1971). Projeto de Pesquisa. 2012.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: Lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter (Org.). A Escrita da história: novas perspectivas. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- CAMPESTRINI, Hildebrando. Santana de Paranaíba (de 1700 a 2002). Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. Mato Grosso do Sul, 2002
- CARDOSO, Maria Angélica. JACOMELI, Mara Regina Martins. ESTADO DA ARTE ACERCA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584
- CASTILHO, Mileidi Ferreira de. História da alfabetização em Paranaíba-MS, na memória de professores. 2013. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
- DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. Revista História Oral, 6, 2003, p. 9-25
- FURTADO, Alessandra Cristina. MOREIRA, Kênia Hilda. Professores Leigos em Escolas Rurais Primárias no Sul de Mato Grosso (1930-1970). 2015.
- FREITAS, Sônia Maria de. História oral: procedimentos e possibilidades. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. Estud. pesquis. psicol., jun. v. 7,1: 144-157.2007. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>.

Disponível em

<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=500630&search=mato-grosso-do-sul|paranaiba|infograficos:-historico> Acesso em 05 de out. de 2015.

Disponível em:

<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=500630&search=||infogr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em 05 de out. de 2015.

Disponível em: <http://www.significados.com.br/magisterio> Acesso em 20 de out. de 2015.

Disponível em: <http://www.significados.com.br/pedagogia> Acesso em 20 de out. de 2015.

IRALA, Clóvis. Educação Rural em Dourados: a Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982). Dourados, MS: UFGD, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, n. 1, p. 9-44, jan/jul 2001.

MARCONI, Marina de Andrade. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. Guia prático de história oral: Para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; RODRIGUEZ, M. V.. História das Políticas Educacionais do Século XX: A Escola Normal no Sul do Estado de Mato Grosso (1930-1950). In: *VI Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil*. Ponta Grossa, PR. VI Jornada do HISTEDBR: História, Sociedade e Educação no Brasil: Reconstrução Histórica das Instituições Escolares no Brasil. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2005. v. 1. p. 1-16.

PAES, Ademilson Batista. A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942). 2011. 268 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101545>>.

POLLAK, Michael. “Memória, esquecimento, silêncio.” In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro: vol. 2, nº 3, 1989.

_____. “Memória e identidade social”. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992;

RIBEIRO, Antonio Marcos de Almeida. História oral brasileira: Trajetória e perspectivas. *Revista de Teoria da História* Ano 3, Número 6, dez/2011 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892

RODRIGUES, Marly. O Brasil na década de 1950. 3. ed. São Paulo, 2010

ROSA, Fabiana Teixeira da. Circulação de ideias sobre o ensino secundário brasileiro em periódicos científicos do campo educacional (1956-1961). X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista Centro de Educação. Edição: 2005- Vol. 30- Nº 02
<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/a1.htm> < acessado em 20 de outubro de 2015 >

SILVA, Marineide de Oliveira da. Escola Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação(1927/1945) Marineide Oliveira da SILVA- 2012, 109 f.

SELAU, Mauricio da Silva. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. In: Esboços – Revista de Pós – Graduação em História da UFSC: Dossiê Cidade e Memória. Santa Catarina: v. 11, n. 11, 2004.

SOUZA, Osires Vieira de. Decreto Nº 309 de 10 de Julho de 1973, Arquivo Secretária Municipal de Educação, Paranaíba/MS.

VIDAL, Diana Gonçalves. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 27, jul/ 1998.

XAVIER, Antônio Roberto. A importância da História Oral como fonte identitária de um povo. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-historia-oral-como-fonte-identitaria-de-um-povo/20856/> Acesso em 20 de out. de 2015.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CESSÃO GRATUITA DE DIREITO SOBRE DEPOIMENTO ORAL E IMAGEM

Cedente: _____
nacionalidade: _____, estado civil: _____
profissão: _____, portador da cédula de identidade (RG)
nº: _____ emitida pelo: _____, e do CPF nº:
_____. Outros documentos: _____.

A entrevista e as imagens serão gravadas exclusivamente para pesquisa de Trabalho de Conclusão de curso, com licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

Declaro ceder sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento e de imagem de caráter histórico e documental que prestei a pesquisadora Daniela Ferreira dos Santos, graduanda pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A pesquisadora fica autorizada a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, os meus depoimentos e imagens, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, em consonância com as normas da academia, com a única ressalva de integridade ética, de acordo com as normas da academia, de indicação de fonte e autor.

Paranaíba/MS, ___ de _____ de _____.

Assinatura do Depoente/Cedente

ANEXO 1 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1º Eixo- Infância.

2º Eixo- Escolarização primária e secundária.

3º Eixo- Formação Superior, Curso Normal, Magistério ou Pedagogia.

4º Eixo- Atuação docente: onde, quando, quem e as melhores lembranças dessa trajetória.