

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Darieli Daltrozo Ilha

Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas

Juiz de Fora

2018

Darieli Daltrozo Ilha

Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas", da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Coorientadora: Simone da Silva Ribeiro

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do Modelo Latex do CDC da UFJF
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Daltrozo Ilha, Darieli.

Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas / Darieli Daltrozo Ilha. – 2018.

123 f. : il.

Orientador: Dileno Dustan Lucas de Souza

Coorientadora: Simone da Silva Ribeiro

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Escolas rurais. 2. Educação do Campo. 3. Narrativas. I. Dustan Lucas de Souza, Dileno, orient. II. Título.

Darieli Daltrozo Ilha

Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação Brasileira: Gestão e Práticas Pedagógicas", da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza -
Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Dr^a. Simone da Silva Ribeiro -
Coorientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professor Dr. Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Dr^a. Andrea Serpa Albuquerque
Universidade Federal Fluminense

AGRADECIMENTOS

Muitas forças agem para que uma rosa cresça e floresça. Posso dizer que para esse trabalho florescer tive a ajuda de muitas mãos. Começo agradecendo a Deus pelo seu toque de amor que nos dá o dom da vida e a força para vivermos nossos sonhos.

Aos agricultores e agricultoras familiares que semeiam e colhem o alimento das nações. Meu reconhecimento aos meus antepassados que vivem da terra há várias gerações. Aos meus pais Gentil e Orayde que, mesmo partindo tão cedo, cultivaram em mim e nos meus irmãos os valores que sustentam a nossa vida e as ações que nos movem em meio a sonhos, lutas, fé e trabalho.

Aos meus irmãos Marcio e Mauro, agricultores dedicados que amam a terra e seguem os passos de nosso pai. Pessoas especiais que são parte de mim e me inspiram, me apoiam, me ajudam. Estão sempre perto, independentemente das distâncias geográficas.

Ao meu querido Neucler, meu maior incentivador e motivador, que me completa nas minhas fragilidades e me faz acreditar que tudo é possível. Às nossas amadas Helena e Heloisa, meu agradecimento pelos abraços e carinhos que me alentaram nas longas horas em meio a livros e computadores.

Aos meus orientadores e amigos Dileno e Simone, que me abriram as portas de sua casa e de suas vidas, acolhendo-me como a alguém da família. Inspiração por sua sabedoria e humildade que me remetem ao mestre Paulo Freire.

Aos colegas dos grupos de pesquisa Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo (TRAME/UFJF) e Educação, Cultura e Sustentabilidade (ECUS/UFJF), que me acolheram logo que cheguei a Juiz de Fora, no início de 2015. Agradeço pela amizade e companheirismo, pela sede de conhecimento e de mudança que nos move, pelos estudos e reflexões, pelos passeios, pelas construções coletivas, enfim... por todas as aprendizagens que sempre levarei comigo.

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, pelo apoio e disponibilidade de cada professor que me auxiliou nesta primeira etapa e à Escola Municipal Padre Caetano, pela acolhida e sensibilidade.

À Vanda, Osvaldo, Eliane, Hélio e Déa, por terem disponibilizado um tempo precioso das suas vidas para compartilharem comigo suas histórias encantadoras.

À todos aqueles que acreditam no “inédito viável” de uma educação transformadora e inclusiva.

“Aceite essas belas letras
Que elas vão te visitar
Aceita com todo mimo
Que elas vão em meu lugar”.
(Raineri Daltrozo)

RESUMO

Uma história de vida que se junta a muitas outras. Com essa motivação pessoal de alguém que tem suas raízes no campo é que este trabalho começa a ser desenvolvido, propondo-se a refletir sobre a vida de homens e mulheres do campo em meio a suas comunidades, focando o olhar para suas escolas. Sim, escolas do campo que precisam ter visibilidade num tempo de incertezas, de negação de direitos e de identidades. Nesse sentido, buscar e analisar as histórias que nos contam os registros documentais e as narrativas orais acerca das escolas rurais de Juiz de Fora foi a problemática que norteou essa pesquisa. Procuramos analisar esta questão a partir das memórias individuais, ou seja, a partir das impressões que a escola deixou na vida de quem fez parte dela direta ou indiretamente. O caminho metodológico percorrido teve como norte a Investigação Narrativa, onde a História Oral foi inserida como o principal instrumento da pesquisa. A análise documental utilizada no momento inicial da pesquisa foi fundamental para compreender o atual panorama das escolas rurais de Juiz de Fora, além de apontar caminhos para a segunda etapa: as entrevistas de História Oral. O objetivo geral consistiu em analisar o caminho percorrido pelas escolas e comunidades rurais de Juiz de Fora, contando essa história a partir das pessoas que vivem ou viveram nas comunidades de Torreões e Monte Verde e que estão ligadas à escola no passado ou no presente: alunos, professores e comunidade escolar, refletindo como essas histórias dialogam com as existentes nos registros oficiais. Tenho como interlocutores os entrevistados, que compartilharam suas histórias e conhecimentos acerca da temática que norteia esse trabalho, além da contribuição de diversos autores que embasaram as reflexões. Alves Filho, Aníbal Quijano e Arturo Escobar nos ajudaram a compreender as raízes do estereótipo do camponês construído socialmente, cujas fontes remontam as bases do pensamento moderno ocidental. Michel de Certeau e Paulo Freire deram a tônica da discussão sobre o sujeito comum e seu cotidiano. Marlene Ribeiro, Miguel Arroyo, Mançano Fernandes e Roseli Caldart foram alguns dos autores que nos possibilitaram pensar a educação rural e do campo na realidade brasileira. Finalmente, Paul Thompson nos ajudou a pensar a história oral como metodologia para trabalhar a realidade a partir dos sujeitos que a compõem. Por fim, destacamos as descobertas acerca da história e histórias das escolas rurais do município de Juiz de Fora, preconizadas pelas pessoas que delas fizeram parte e os diálogos possíveis com a legislação e os documentos encontrados. Os resultados configuram uma narrativa que consideramos inédita sobre as escolas rurais e, pelo que constatamos, foram as primeiras escolas da rede municipal de ensino.

Palavras-chave: Escolas rurais. Educação do Campo. Narrativas.

ABSTRACT

A life story that joins many others. With this personal motivation of someone who has its roots in the countryside is that this work begins to be developed, it is proposing to reflect on the life of men and women of the field in the midst of their communities, focusing the look to their schools. Yes, schools in the countryside that need visibility in a time of uncertainty, denial of rights and identities. In this sense, searching and analyzing the stories that tell us the documentary records and the oral narratives about rural schools in Juiz de Fora was the problem that guided this research trajectory. We seek to analyze this question from the individual memories, in other words, from the impressions that the school left on the lives of those who participated directly or indirectly. The methodological path to be followed have like guide the Narrative Investigation, where Oral History was inserted as the main instrument of the research. The documentary analysis used at the initial moment of the research was fundamental to understand the current panorama of the rural schools of Juiz de Fora, besides it pointing ways to the second stage: Oral History interviews. The general objective was to analyze the path taken by rural schools and communities in Juiz de Fora, telling this story from the people who live or lived in the communities of Torreões and Monte Verde and who are linked to the school in the past or present: students, teachers and the school community, reflecting how these stories dialogue with those in the official records. I have as interlocutors the interviewees, who shared their stories and knowledge about the theme that guides this work, in addition to the contribution of several authors who based the reflections. Alves Filho, Aníbal Quijano and Arturo Escobar helped us to understand the roots of the stereotype of the socially constructed peasant, whose sources go back to the bases of modern Western thought. Michel de Certeau and Paulo Freire gave the keynote of the discussion about the common subject and his daily life. Marlene Ribeiro, Miguel Arroyo, Mançano Fernandes and Roseli Caldart were some of the authors that enabled us to think rural and countryside education in the Brazilian reality. Finally, Paul Thompson has helped us to think of oral history as a methodology for working reality from the subjects that compose it. Finally, we highlight the findings about the history and stories of rural schools in the municipality of Juiz de Fora, advocated by the people who participated and possible dialogues with the legislation and documents found. The results constitute a narrative that we consider unprecedented about rural schools and, as we have seen, were the first schools of the municipal school network.

Key-words: Rural schools. Countryside Education. Narratives

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Ilustração da história “José Pequeno”. | 65 |
| Figura 2 – Projeto Mutirão Criação de Monte Verde. | 76 |
| Figura 3 – Textos produzidos pelos alunos nos volumes Lendo e Relendo I | 77 |
| Figura 4 – Formação de professores das escolas rurais: produzindo material didático com sucata – 1991 | 79 |
| Figura 5 – Ficha de visitas – zona rural. | 80 |
| Figura 6 – Escola Municipal de Curupaity. - Escola Municipal de Mascate – 1985. | 82 |
| Figura 7 – Escola Municipal Pedro Marques s/d. | 89 |
| Figura 8 – Escola Dom Justino José de Santana, Torreões em 1984. | 90 |
| Figura 9 – Atividade na Escola Municipal de Toledos – 1983. | 92 |
| Figura 10 – Escola anexa a E.M. Pedro Marques – 1988. | 95 |
| Figura 11 – Escola Municipal Santo Antônio – sem data. | 98 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Educação do Campo no Plano Municipal de Educação 2017 | 100 |
|--|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CNEC | Campanha Nacional de Escolas da Comunidade |
| DED | Departamento de Educação |
| DEER | Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem |
| DPPI | Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PIB | Produto Interno Bruto |
| PMJF | Prefeitura Municipal de Juiz de Fora |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| SER | Serviço de Educação para o Meio Rural |
| SNGE | Supervisão de Normalização da Gestão Escolar |
| TRAME | Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo |
| ECUS | Educação, Cultura e Sustentabilidade |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INSPIRAÇÕES | 11 |
| 1.1 | UM DEDO DE PROSA SOBRE RAÍZES NO CAMPO | 11 |
| 2 | TRAMAS TEÓRICAS | 17 |
| 2.1 | A IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPONÊS: INTERFACES DO EU- ROCENTRISMO | 18 |
| 2.2 | ESCOLA RURAL X ESCOLA DO CAMPO: DEMARCANDO FRON- TEIRAS | 26 |
| 2.3 | A MANCHESTER MINEIRA | 31 |
| 2.4 | OS SUJEITOS DO COTIDIANO | 34 |
| 2.5 | DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA À HISTÓRIA ORAL: AS HISTÓ- RIAS A SEREM CONTADAS | 38 |
| 3 | AS TRILHAS METODOLÓGICAS | 48 |
| 3.1 | O CAMINHO METODOLÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO NA CAMINHADA | 48 |
| 3.2 | O LUGAR DA PESQUISA: AS ESCOLAS DA ZONA RURAL DA MANCHESTER MINEIRA | 50 |
| 3.3 | OS CAMINHOS E AS EXPERIÊNCIAS | 55 |
| 3.4 | CONHECENDO OS PROTAGONISTAS | 59 |
| 4 | AS ESCOLAS RURAIS POR DIFERENTES OLHARES: HIS- TÓRIA E HISTÓRIAS | 64 |
| 4.1 | VANDA: OS SABERES E FAZERES DOS POVOS DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A ESCOLA | 65 |
| 4.2 | ELIANE E A ESCOLA RURAL COMO LOCAL DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO: O TORNAR-SE PROFESSORA | 70 |
| 4.3 | HÉLIO E OSVALDO: AS ESCOLAS DAS FAZENDAS E AS ARTES DE FAZER | 83 |
| 4.4 | DÉA E A TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS RURAIS: MARCAS DE UMA HISTÓRIA POUCO CONHECIDA | 94 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| | REFERÊNCIAS | 113 |

1 INSPIRAÇÕES

1.1 UM DEDO DE PROSA SOBRE RAÍZES NO CAMPO

Numa flor já sem a rosa
 Caída, triste no chão
 Eu cantando junto dela
 Ao belo som do violão
 Ela ama de novo
 Revive e fica em botão.
 (Raineri Daltrozo)

As palavras em forma de poesia expressam o despertar de um sonho antigo. Mesmo vivendo na cidade há dezenove anos, as memórias do campo onde nasci sempre estiveram presentes e as experiências lá vividas foram essenciais para tornar-me quem eu sou.

“O ser humano é terra que caminha, que sente, que pensa e que ama”. É com estas palavras do cancionista argentino Atahualpa Yupanqui que começo a falar da minha história. Carrego no meu sangue o barro vermelho de Boa Vista do Cadeado, cidade do interior do Rio Grande do Sul, que era um pequeno distrito do município de Cruz Alta. Sou descendente de colonos italianos que cruzaram o oceano por volta de 1890 em busca de uma nova vida. Inicialmente, instalaram-se na região central do Rio Grande do Sul, na pequena Silveira Martins e depois chegaram a região de Boa Vista do Cadeado. Caminhos se cruzaram e meus pais, Gentil e Orayde casaram-se em 1969. Meu pai era agricultor familiar; e minha mãe, uma quitandeira de “mão cheia” era uma mulher empreendedora que driblava a dura vida do campo vendendo o que era produzido na propriedade. Em momentos financeiros difíceis, que eram comuns quando chovia demais, fazia seca ou caía tempestade de granizo e arrasava a plantação, minha mãe era o pilar da nossa casa e fazia meu pai levantar do chão e recomeçar. Numa dessas ocasiões, ela decidiu que seria cabeleireira, já que na comunidade em que moravam não existia nenhuma. Então frequentava os salões de beleza de suas conhecidas na cidade enquanto as observava com atenção para aprender tudo que as cabeleireiras faziam. E assim ela começou. Minha mãe é sinônimo do protagonismo da mulher camponesa, que mostra a importância da participação e do trabalho feminino para a manutenção da propriedade rural.

Chegaram os filhos Marcio, Mauro e eu, a caçula. Meus irmãos mais velhos passaram por situações financeiras difíceis e cedo, “quando conseguiram alcançar os pés nos pedais do trator”, como diz a sabedoria popular, começaram a ajudar meu pai na lavoura, ou seja, em torno de 10 anos de idade.

Cresci brincando com minhas amigas na mata que ficava ao lado de casa. Eram

tardes de aventuras tão agradáveis que só eram encerradas quando sentíamos o cheiro do bolinho frito e do pão caseiro que minha mãe fazia. Amigas que também eram colegas de estudo. Toda minha escolaridade básica aconteceu numa escola estadual de ensino fundamental e médio, que ficava a 2 quilômetros da minha casa. O caminho feito todos os dias a pé já era um momento de brincadeira e diversão: era um tempo gostoso de boas conversas. A brincadeira começava tão logo nos encontrávamos “no portão” às 7:30 da manhã.

Caldart (2004, p.351) destaca que a “terra de cultivo é também terra que educa quem nela trabalha”. Nessa perspectiva o trabalho também educa, pois envolve saberes e fazeres passados de uma geração à outra, caracterizando as raízes identitárias dos povos do campo. Fazer parte da rotina de trabalho sempre foi uma prática comum nas famílias, naturalmente íamos aprendendo através da observação e da participação as tarefas diárias essenciais à manutenção da vida. Acompanhar a colheita na lavoura ao lado do meu pai e de meus irmãos era mais que um passatempo, era uma diversão. Ainda sinto o cheiro que ficava na lavoura logo após a colheita; era um cheiro de vida, de renovação, de dever cumprido... e de roupa nova, brinquedo ou outra necessidade da casa. Com minha mãe, ocupávamos nosso tempo fazendo pão, bolachas, doces de frutas e conservas de legumes. Noutros momentos, cuidávamos da horta, dos animais e das pequenas plantações que minha mãe vendia. Nossa relação com os vizinhos remontava a costumes que passavam de geração a geração. A rede de amizade e solidariedade que lá existia ia além de sentimentos e valores, eram experiências criadas em função das carências que o campo tinha na época: ajudar nos dias de doença, dividir a carne de porco ou gado, trocar implementos agrícolas para o preparo e cultivo da terra, dividir o carro para ir à cidade, etc. eram bons exemplos da nossa rotina. Hoje compreendo o quanto essas peculiaridades da vida no campo educam, constituem a essência da vida dos sujeitos e deixam marcas nas suas trajetórias. Posso então compartilhar a ideia de Brandão (2006, p.13).

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração à outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida.

A diversidade e a riqueza do mundo que eu vivia era desprezada pela escola que, sendo por excelência o lócus do conhecimento científico e socialmente aceito como verdade, não poderia admitir a realidade do campo como temática de ensino. Ao chegar à escola, eu me despia da minha história e recebia a educação formal moldada aos parâmetros científicos, necessária ao “sucesso”. Sucesso que seria possível se os alunos fossem preparados para construir a sua vida com uma profissão na cidade. Parafraseando Freire (1987), eu deveria fechar a gaveta de meus conhecimentos e abrir uma nova, a dos conhecimentos válidos e

receber os depósitos dos mestres. A maioria de meus professores vinha da cidade-mãe da nossa comunidade, e traziam na bagagem a cultura urbana expressa nos seus diários e planejamentos.

Questionando as concepções e o tipo de trabalho desenvolvido, Ribeiro (2010, p.182) fala que a “escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde está situada, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos das escolas urbanas, na pressuposição de que a cidade significa o progresso e a civilização.” A autora também destaca a distância dos conteúdos da escola das reais necessidades não só de trabalho, mas também dos valores cultivados nas comunidades. Eram mundos diferentes e até mesmo opostos. Em casa, ouvia minha família deliberando sobre a produção, as vendas, os preços, as “luas ideais” para plantio e podas, as épocas para cultivo; e nas pausas, ouvia as histórias de assombrações e tesouros enterrados pelos tropeiros e cantava modas de viola junto a meu pai e meus irmãos. A música sempre esteve presente na família e era um passatempo inesquecível: normalmente antes do jantar, nos dias de chuva e nas noites de temporal quando faltava energia elétrica, fazíamos a roda da cantoria e as canções iam fluindo, expressando sentimentos e espantando as preocupações.

Desde criança tenho paixão por música, histórias e causos. Bem antes de conhecer as letras e saber ler, o que aconteceu em 1988 nos meus 7 anos de idade, as histórias moviam minha imaginação. E não eram histórias de grandes personagens da literatura ou heróis, mas sim de pessoas comuns, de familiares e amigos ou pessoas caricatas da nossa comunidade. Minhas primeiras memórias da infância são das histórias que minha avó contava. Conheci meus bisavós sem vê-los e os lugares onde cresceram sem nunca tê-los visitado. Eram memórias vivas que personificavam sujeitos e lugares ausentes. O meu gosto pelas narrativas orais precedeu o dos livros. Mesmo que o ambiente no qual eu vivia não oferecesse material escrito que me chamasse a atenção, meu pensamento voava quando a vovó Hermínia começava a contar. O curioso é que qualquer situação era um disparador das suas memórias. Um exemplo era quando o açúcar sobrava no fundo da jarra do suco de laranja, que nunca era desperdiçado por ela e então vinha a história da pobreza da sua infância e a impossibilidade de comprar açúcar. O sotaque italiano carregado guardava a mágoa de ter sido obrigada a deixar de falar sua língua materna pela exigência do governo Vargas e sua política nacionalista. A vovó sempre contava que sentia muito medo pois lembrava da ameaça: “se falar italiano, a polícia vem nos prender”. Mesmo assim, algumas cantigas clássicas da sua terra ainda permaneciam, cheias de significados:

Ho girato la Italia e il Tirol
sol per trovare una verginella,
e viva l'amor.¹
(cantiga popular)

“La Verginella” ou “A virgem” era uma cantiga popular que lembrava sua juventude e o namoro com meu avô Raineri, o poeta, que partiu muito cedo por causa de seu coração. Não pude conhecê-lo pessoalmente, mas isso foi possível nas histórias contadas pela minha avó. A opção por começar cada capítulo deste texto com trechos das poesias do vovô Raineri seguem a lógica que guia essa pesquisa: dar visibilidade àqueles que tiveram seus conhecimentos ofuscados por uma dita superioridade acadêmica e científica.

Seguindo minha trajetória, cheguei ao ensino médio e então veio a decisão: vou estudar para chegar à universidade e conseguir uma profissão na cidade. Foi isso o que sempre ouvi, e é claro, acabei internalizando tal discurso. Na universidade, optei por cursar Pedagogia e foi aí que meus horizontes se abriram. Compartilhei experiências, conheci Paulo Freire e tantos outros autores, estudei educação popular, movimentos sociais e educação, cooperativismo... Enfim, comecei a enxergar-me de outra maneira e a refletir sobre o tipo de escola que vivenciei e o tipo de escola pela qual passaria a lutar a partir de então. Como professora da rede municipal de Bagé atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sempre trabalhei em escolas de periferia da cidade. A atenção pelos excluídos de alguma forma, sempre remetia à minha infância na escola, o que me levava a contribuir com trabalho, amizade, ombro amigo e meus ouvidos com aqueles que lutam sozinhos incompreendidos em meio às duras circunstâncias da vida. Procurei agir de acordo com o princípio de que, como diria Freire (2002a), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

O tempo passa, os sonhos vêm à tona novamente. Intervir na realidade do campo, tão familiar a minha história de vida, é o que gerou meu interesse em pesquisar essa temática. Aliada à vivência, está a participação no grupo de pesquisa TRAME (Trabalho, Movimentos Sociais Populares e Educação do Campo) da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tive a oportunidade de conhecer e fazer parte logo que passei a morar em Juiz de Fora, no início de 2015. As reflexões do grupo ofereceram subsídios teóricos sobre Educação do Campo e também o conhecimento da realidade rural, especialmente na região da Zona da Mata Mineira através das pesquisas e estudos realizados pelo grupo. A curiosidade pela história das escolas e comunidades rurais de Juiz de Fora alimentou meu interesse por trabalhar nessa busca.

É aqui onde o sonho antigo desperta e a “flor sem rosa revive” ao perceber que a

¹ “Revirei a Itália e o Tirol
Só para encontrar uma virgem
E viver o amor” (Tradução livre feita pela autora).

minha história se junta à realidade vivida por tantas outras pessoas que nasceram e viveram no campo. Histórias que não foram pesquisadas nem contadas por serem consideradas irrelevantes. Dar visibilidade aos sujeitos do campo é uma possibilidade de fazer uma releitura do seu processo de escolarização ocorrido na zona rural de Juiz de Fora: o que viram, o que sentiram, o que falaram, como viveram.

Nesse sentido, buscar e analisar as histórias que nos contam os registros documentais e as narrativas orais acerca das escolas rurais de Juiz de Fora foi a problemática que norteou esta pesquisa. Buscamos refletir sobre esta questão a partir das memórias individuais, ou seja, a partir das impressões que a escola deixou na vida de quem fez parte dela direta ou indiretamente.

O caminho metodológico percorrido tem como norte a Investigação Narrativa, onde a História Oral se insere como principal instrumento da pesquisa. A análise documental utilizada no momento inicial da pesquisa foi fundamental para compreender o atual panorama das escolas rurais de Juiz de Fora, além de apontar caminhos para a segunda etapa: as entrevistas de História Oral. Não levantamos hipóteses porque, uma vez escolhida a opção pelas narrativas, a questão e objetivos de pesquisa foram redefinidos ao longo do percurso investigativo.

O objetivo geral consistiu em analisar o caminho percorrido pelas escolas e comunidades rurais de Juiz de Fora, contando essa história a partir das pessoas que vivem ou viveram nas comunidades de Torreões e Monte Verde e que estão ligadas à escola no passado ou no presente: alunos, professores e comunidade escolar, refletindo como essas histórias dialogam com as existentes nos registros oficiais.

Os objetivos específicos consistiram em investigar dados em acervos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora sobre o histórico e legislações do município e das escolas rurais; buscar fontes privilegiadas, ou seja, sujeitos que pudessem contar através de suas narrativas as histórias das escolas e comunidades rurais, o que, além de oferecer uma ótica diferenciada, dará visibilidade às pessoas comuns que vivenciaram a construção e constituição destas escolas e comunidades e possibilitar uma referência de estudo e pesquisa da educação rural do município de Juiz de Fora a partir das memórias individuais dos sujeitos nas suas relações com a escola.

Assim, tenho como interlocutores os entrevistados, que compartilharam suas histórias e conhecimentos acerca da temática que norteia esse trabalho, além da contribuição de diversos autores que embasaram as reflexões. Alves Filho, Aníbal Quijano e Arturo Escobar nos ajudaram a compreender as raízes do estereótipo do camponês construído socialmente, cujas fontes remontam as bases do pensamento moderno ocidental. Michel de Certeau e Paulo Freire deram a tônica da discussão sobre o sujeito comum e seu cotidiano. Marlene Ribeiro, Miguel Arroyo, Mançano Fernandes e Roseli Caldart foram alguns dos autores que nos possibilitaram pensar a educação rural e do campo na realidade brasileira. Finalmente,

Paul Thompson nos ajudou a pensar a história oral como metodologia para trabalhar a realidade a partir dos sujeitos que a compõem.

Este texto está estruturado em 3 seções. Na primeira, estão apresentadas as definições teóricas que versam sobre a imagem construída em torno do camponês e suas origens, seguidas das diferenças entre os princípios que norteiam as políticas e diretrizes pedagógicas presentes na escola rural e na escola do campo. A primeira seção encerra com bases teóricas que sustentam as escolhas metodológicas e a apresentação do lugar a partir do qual a pesquisa é pensada, ou seja, o município de Juiz de Fora. Na sequência, a segunda parte expõe o caminho percorrido nas trilhas metodológicas demonstrando como foi o processo de pesquisa nos seus dois momentos: na parte documental e da história oral, além de apresentar os entrevistados que, na seção seguinte, apresentarão os seus olhares e suas histórias contemplando a temática da pesquisa. Nas reflexões finais, reafirmam-se as descobertas acerca da história e histórias das escolas rurais do município de Juiz de Fora, preconizadas pelas pessoas que delas fizeram parte e os diálogos possíveis com a legislação e os documentos encontrados. Os resultados configuram uma narrativa que consideramos inédita sobre as escolas rurais e, pelo que constatamos, foram as primeiras escolas da rede municipal de ensino.

Seguimos animados pela canção de Rubinho do Vale...

Vamos embora gente, olha o apito do trem
Vamos seguir a história com a canção brasileira
Para que nossa memória não se acabe em poeira.

2 TRAMAS TEÓRICAS

Tenho saudade dos prados
 E das plantas a florescer
 Oh, meu Deus, os dias passados
 De novo quero volver, volver!
 (Raineri Daltrozo)

Estas palavras ecoaram do porão de uma antiga casa na cidade de Boa Vista do Cadeado, no Rio Grande do Sul. Escrito à tinta e pena, as belas palavras ficaram por anos escondidas, à sombra do esquecimento. São histórias de guerras, governos, amores e costumes da vida no campo dos anos de 1920 a 1940 que foram vividos ou romanceados pelo meu avô, tudo narrado em versos nos seus cadernos de poesias. São histórias com uma riqueza de detalhes demonstradas através da subjetividade de um agricultor que não teve oportunidade de estudar, sua vida escolar se resumiu a dois anos, onde foi alfabetizado e iniciado nas operações matemáticas básicas, o que não o impediu de ser um poeta, infelizmente, anônimo. Sem dúvida, seus escritos podem ser considerados um importante registro histórico, no entanto, a condição a que tais documentos foram submetidos denotam a concepção dominante na sociedade moderna: meu avô não era escolarizado o suficiente e tampouco ligado a alguma academia, não era pesquisador de alguma instituição e nem escritor renomado, era um homem comum que resolveu contar a história da maneira que a enxergava, da maneira que a vivia. Nas palavras de Thompson,

o enfoque da história era essencialmente político: uma documentação da luta pelo poder, onde pouca atenção merecem as vidas das pessoas comuns (...). A própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador, que modelava o passado à sua própria imagem (1992, p. 22-23).

A história e os conhecimentos de pessoas comuns como os camponeses foram ignorados e, quando lembrados pela sociedade urbana letrada, remetem a um estereótipo equivocado. Fernandes (1999) fala da sociedade moderna que subjugou o campo à cidade, convencionada como local de desenvolvimento e progresso. O rural e o urbano são vistos através dos conceitos atrasado-moderno e o camponês é rotulado como um personagem que está deslocado do cenário da modernização.

Aprofundando tal reflexão, nesta primeira parte pretendemos falar sobre alguns fundamentos que apontam como foi construída socialmente a imagem do camponês. Na sequência, abordaremos questões referentes a escola rural/do campo demarcando as suas diferenças e apresentamos a história do município de Juiz de Fora para caracterizar o campo de pesquisa. Por fim, destacamos o papel dos sujeitos e os seus cotidianos para

introduzir os elementos que tratam da investigação narrativa e da história oral nas suas peculiaridades.

2.1 A IDENTIDADE SOCIAL DO CAMPONÊS: INTERFACES DO EUROCENTRISMO

Ao falar sobre o rural no Brasil é quase unânime que as características que povoam o imaginário social relacionem-se ao Jeca Tatu, personagem criado por Monteiro Lobato em 1914. Em um tempo onde a maioria da população era rural atribuía-se a esse fato o atraso da nação brasileira. Seguindo essa lógica, Alves Filho (2003) aponta que a imagem e as características relacionadas ao Jeca Tatu personificadas por Monteiro Lobato nas primeiras décadas do século XX foram importantes para construir o estereótipo negativo do campo e do camponês. Mesmo que nas últimas décadas o campo tenha sofrido profundas mudanças em função da expansão do agronegócio, esse estereótipo permanece numa conotação pejorativa aos camponeses que não aderiram a essa forma mercantilista de produção e ocupação do espaço. Impressiona e até mesmo assusta o fato de como internalizamos as representações disseminadas pelos discursos hegemônicos. Quem tem o poder de criar esses discursos naturaliza e cristaliza desigualdades e a suposta superioridade de uma cultura sobre a outra, de um grupo social sobre outros.

Para conhecer esse personagem, um clássico da literatura brasileira que tornou-se um dos mais conhecidos de Monteiro Lobato, precisamos nos remontar à segunda década do século XX. Alves Filho (2003) apresenta uma análise muito interessante da obra que originou o Jeca Tatu e o contexto vivido pelo seu criador. Tudo começou com a publicação do artigo intitulado “Velha Praga” no jornal Folha de São Paulo no ano de 1914. Monteiro Lobato, que tinha herdado de seu avô uma fazenda no Vale do Paraíba em São Paulo, passara a dedicar-se também a administrar o trabalho nas suas novas terras. O conteúdo do artigo expressava sua frustração frente a um inverno seco, mas principalmente atacava com indignação o caboclo que fazia a prática das queimadas. Sua intenção inicial, portanto, foi escrever uma carta ao jornal mostrando o repúdio a tais práticas e denunciando o caboclo como a praga que era responsável pelo atraso do país, como mostra o trecho a seguir:

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro como o Argas o é aos galinheiros ou o Sarcoptes mutans à perna das aves domésticas. Poderíamos, analogicamente, classificá-lo entre as variedades do Porrigo decalvans, o parasita do couro cabeludo (...). Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças (LOBATO, 1994, p. 88-89).

A repercussão foi tamanha que posteriormente foram publicados novos textos,

todos relatando, segundo o olhar de Lobato, a pobreza, o abandono, o atraso e a tristeza vivida no meio rural brasileiro e suas causas. Um desses textos foi o conto “Urupês,” onde aparece pela primeira vez o Jeca Tatu e que compôs parte de um livro com 14 contos agrupados, publicado em 1918. O livro, que levava o nome deste conto que popularizou o personagem caricato de Monteiro Lobato tem como título o urupê, que é um tipo de fungo parasita conhecido na época e uma das formas que o Jeca era chamado.

A descrição física e da personalidade do Jeca Tatu não era nada romantizada. Fruto da mestiçagem do branco com o índio, Monteiro Lobato o via como um sujeito preguiçoso, desleixado com a aparência e sem preocupação com a higiene. De pés descalços e roupa maltrapilha, doente, fraco, ignorante, alcoólatra, cheio de credices. Vivendo em extrema miséria, trabalhava para a subsistência mínima da família e, como expectador da vida, assistia a tudo de cócoras “incapaz de evolução, impenetrável ao progresso” (LOBATO, 1994, p. 91). No conto Urupês o Jeca é a nova figura que povoa os sertões, aparecendo no âmbito literário como substituto moderno ao índio romantizado da fase indianista, mas, no entanto, nem um pouco idealizado. Pobre Jeca, “é soturno, (...) o caboclo é o sombrio urupê de pau podre a modorrar silencioso no recesso das grotas. Só ele não fala, não canta, não ri, não ama. Só ele, no meio de tanta vida, não vive...” (op.cit. p. 97).

Alves Filho (2003) também vê nessa caracterização de Lobato do “Piraquara do Paraíba” o eleitor de cabresto da Primeira República que votava, mas não tinha a mínima noção do que estava fazendo, de quem governava e do que fazia um governante. Era pura e simples massa de manobra, mantendo-se ignorado pelo olhar dos governantes na criação de políticas públicas voltadas ao Brasil rural.

O fato mais importante de sua vida é, sem dúvida, votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão funadinho de traça e todo vincado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro; ata ao pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando, vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retém para maior garantia da fidelidade partidária (LOBATO, 1994, p. 94).

Estudiosos de Monteiro Lobato como Alves Filho (2003) apontam que a partir da publicação de “Problema Vital” em 1918 ele passa a apresentar o Jeca como uma vítima da civilização, tornando-se assim um denunciante do abandono das populações rurais, relegadas a uma vida miserável. Um dos focos era a vulnerabilidade às doenças como verminoses, por exemplo. Essa mudança de perspectiva decorre da influência de propostas de intelectuais que sustentavam uma campanha de saneamento do Brasil ocorrida entre os anos de 1915 a 1920. O grande objetivo desta obra era sensibilizar e motivar o país para aderir à campanha de saneamento da grande área rural brasileira. Na sequência, com a mesma intenção, em 1924 é criado o Jeca Tatuinho como o grande

protagonista da campanha sanitária. A postura agora assumida por Lobato afastava-se das críticas agressivas presentes nas obras anteriores, para ele, o Jeca poderia se tornar um trabalhador eficiente e bem sucedido se fosse corretamente medicado e curado das doenças. Nesse momento sua obra assume o papel de chamar a atenção dos governantes e de intelectuais para a realidade rural no Brasil, mas ainda sem fugir do estereótipo já criado em consolidado.

O “renascido” Jeca Tatuzinho pós 1924 assume novos traços. Curado da ancilostomíase graças à indústria farmacêutica, torna-se um coronel bem sucedido e enriquece. Vira um “homem trabalhador” e cuidadoso com a higiene. Interessante analisar as influências deste novo enfoque. De acordo com Labra (1985) o movimento sanitário brasileiro iniciado por volta de 1915 nos centros urbanos foi parte da expansão de um movimento sanitário mundial atuante desde 1902 e comandado pelos Estados Unidos. Tratava-se de uma rede de instituições denominada pela autora de “conexão sanitária internacional” que se fortaleceu após o término da Primeira Guerra Mundial e do bem sucedido processo de instauração da hegemonia do capital norte-americano no país. Essa corrente pró-modelo americano de organização da saúde, tanto dos serviços como da formação técnica apresentava projetos políticos de cunho modernizante e foi vencedora na Reforma Sanitária de 1920-1923.

Outra contribuição relevante a esse respeito é a de Santos (1985). No entanto, o referido autor argumenta que o movimento sanitário no Brasil ia muito além de uma política de saúde cujos objetivos expostos eram promover a reforma sanitária nas áreas esquecidas do interior do país, pois, na verdade, representava interesses políticos, disseminando a ideologia da descoberta e da “redenção dos sertões”.

Havia no início do século XX uma motivação de cunho nacionalista que impregnava os discursos de intelectuais e políticos com a intenção de superar o atraso e modernizar o país. Uma das alternativas foi incentivar a vinda de imigrantes europeus não só para trabalhar, mas para “purificar” e “branquear” a raça miscigenada do brasileiro, que, como exemplificado na primeira construção de Lobato do Jeca Tatu, era a causa da doença, da fraqueza e da inaptidão do caipira para o trabalho. Aí estava a demanda principal para a campanha sanitária iniciada nos centros urbanos, ou seja, para combater as doenças que afugentavam os imigrantes europeus. A missão do Instituto Oswaldo Cruz realizada pelos médicos Artur Neiva e Belisário Pena em 1912 em estados do nordeste e Goiás denunciou as péssimas condições médico-sanitárias e sociais no interior do país. O relatório apresenta, inclusive, críticas às justificativas das oligarquias agrárias para a situação das populações rurais e delata a subordinação destas ao poder do latifúndio e a quase inexistência da pequena propriedade (SANTOS, 1985).

A publicação de seus resultados em 1916, no conhecido Relatório Neiva-Pena, impactou as elites urbanas do país e direcionou o movimento sanitário para além do espaço

urbano, instaurando a campanha de saneamento dos sertões, além de avivar o debate no meio político ao mesmo tempo em que apresentava ambiguidades quanto às propostas para enfrentar os problemas denunciados, pontuando a questão da centralização/descentralização administrativa no Brasil. Nos anos seguintes, as políticas públicas como as de saúde indicavam a crescente intervenção estatal no país. Na análise feita por Santos (1985), o movimento sanitário foi um “movimento de elite”, uma ideologia de mobilização política que simplesmente olhou para os povos do campo, distribuiu os manuais do Jeca Tatuzinho e animou os programas de rádio. A atuação, principalmente de Belisário Pena, foi de empolgar a opinião pública e os intelectuais influentes da época, como Lobato; mas suas proposições esbarravam no poder das oligarquias e na falta de mobilização popular. Nesse sentido, o autor entende que o movimento sanitário traduzia-se como uma das ações estratégicas de cunho ideológico para a construção da nacionalidade na República Velha. O emblema saúde pública e nacionalidade tornou-se um terreno fértil para os ideários da modernidade da nação brasileira.

Ora, a queda da imigração europeia durante a primeira guerra mundial abriu caminho para propostas alternativas. Ademais, mesmo nos anos de forte imigração, só os estados meridionais se beneficiavam da entrada de europeus. Os sanitaristas acenavam com uma proposta que atraía não só as elites do sul como as do norte. Nosso atraso, diziam, se devia à doença, não ao determinismo biológico. A construção da nacionalidade exigia que as elites desviassem os olhos sempre postos na Europa para o interior do Brasil, para as grandes endemias dos sertões. A (re)integração dos sertões à civilização do litoral representava o grande desafio para o fortalecimento da nacionalidade, pois população doente = raça fraca = nação sem futuro. Importa ressaltar que a relevância política do movimento sanitário esteve justamente em seus aspectos ideológicos (SANTOS, 1985, p. 11).

Após a década de 1930 ocorreu o esvaziamento do movimento sanitário, pois os olhares do governo Vargas voltavam-se mais para as demandas urbanas já que as cidades eram alvoroçadas pela crescente militância sindical que desafiava os interesses das classes empresariais. Ademais, seguir adiante com o movimento demandava o enfrentamento das oligarquias agrárias para elevar a qualidade da saúde e saneamento dentro das fazendas, esforço que não estava disposto a fazer. Daí a importância das campanhas publicitárias através dos “manuais”, que deixavam à responsabilidade da população as mudanças necessárias à sua qualidade de vida.

Enquanto a mídia impressa - livros e jornais - era utilizada nos centros urbanos, outro meio de comunicação era popular no campo: o rádio. Através dele as campanhas de saneamento passaram a ser difundidas pelos programas “manuais” sendo o principal o do Jeca Tatuzinho. Vasconcelos (1982) argumenta que foi uma campanha de conscientização

em larga escala, problematizando essa grande questão. Segundo a autora, Lobato apresentou uma primeira tentativa de explicar as causas dos males do Jeca em termos sanitários liderando campanhas jornalísticas que visavam o saneamento do país. Um exemplo bem conhecido foi o trabalho conjunto de Lobato e seu amigo Cândido Fontoura, farmacêutico e dono de laboratório que criou o Biotônico Fontoura em 1910. Os amigos fizeram o casamento perfeito: o tônico “antianêmico, com ferro para o sangue e fósforo para os músculos ¹” levava consigo o Almanaque do Jeca Tatu com dicas de saúde e higiene, escrito por Lobato, editado e distribuído pelo Laboratório Fontoura. Virou tradição e permaneceu por décadas.

É inegável que a grande mídia que predominou no campo foi o rádio. Mesmo que o novo momento do Jeca, preconizado nessa segunda fase, fosse mais preocupado com os problemas da população do interior focando-se na questão sanitária, aquele primeiro modelo, o do Jeca Urupê, ficou marcado no imaginário brasileiro. As músicas retratavam esse pensamento, como figurou “a tristeza do Jeca”, composta por Angelino de Oliveira em 1918, gravada pela primeira vez na voz de Patrício Teixeira em 1926 e regravada por uma avalanche de artistas contemporâneos. Os dramas sertanejos eram cruzados por histórias tristes que mesclavam a pobreza de um campo abandonado, a ignorância de seus moradores, a melancolia e a desesperança. O exemplo desta música é bem significativo, pois aqui o Jeca quer cantar o seu sofrer e a sua dor para sua amada: “um jeca quando canta tem vontade de chorar” (CARVALHO, 2015). Adjetivos que até hoje inspiram os compositores das modas sertanejas de raiz, aquelas tipicamente caipiras.

Ainda falando de Lobato, outra de suas influências decorreu do tempo em que viveu nos Estados Unidos no período de 1927 a 1931. Trouxe de lá a convicção de que o progresso tão almejado da nação brasileira seria possível através da industrialização. Nesse momento, mais do que nunca, o Jeca passou a caracterizar a identidade da nação que precisava ser, além de saudável, redimida por este novo modelo de produção e de sociedade.

Jeca Tatu tornou-se a personificação do atraso econômico do Brasil, atribuído à vida e às atividades econômicas predominantemente rurais. Passou então a ser o modelo do que pretendia ser superado e deixado no passado em função de ideais republicanos e modernos que a sociedade da época pretendia. De acordo com Demeterco (2008), o período que sucedeu a Proclamação da República no nascente século XX foi marcado pela crescente urbanização e pela industrialização, principalmente em consequência das necessidades de consumo das classes abastadas desabastecidas em meio ao cenário de carências da Primeira Guerra Mundial e pelo fato do modelo agroexportador estar na berlinda.

¹ Esse foi um dos slogans mais conhecidos das campanhas publicitárias do Biotônico Fontoura até os anos de 1990.

O crescimento das cidades trouxe consigo mudanças que afetaram diretamente o modo de vida das pessoas. Para Vieira (1996, p. 20) a industrialização suscita novos interesses, valores, ideias, hábitos. O estímulo à atividade produtiva é um bom exemplo, afinal, “trabalhar significa dever, realização pessoal, expectativa de futuro promissor, sucesso econômico, projeção social, sonho de felicidade”. O tempo agora é obediente à pressão do relógio, corre depressa e exige pessoas disciplinadas e moldadas às rotinas que as indústrias impõem. Nessa lógica impõe-se que a nova cultura da fábrica substitua a cultura rural. Interessa-nos o fato de que esta mudança não ocorre repentinamente e também não é fruto de uma demanda nacional, ao contrário, é carregada de questões sociais. A forma com que o Jeca Tatu foi criado e popularizado convence, pouco a pouco e de uma forma pacífica, a população urbana e rural. Esta, introjetando essa identidade e aquela conscientizando-se de que a imagem do caipira era algo que deveria ser deixado no passado e somente lembrado como uma face do folclore brasileiro, onde o Jeca caracterizaria uma primeira fase da construção da identidade nacional, atrasada e subdesenvolvida. Mesmo que na segunda fase do personagem pós 1924 tenha-se contextualizado o Jeca numa perspectiva de denúncia da sua realidade, fica claro a partir da escrita de Lobato que a ciência e o trabalho inserido no novo paradigma produtivo o tornam rico e saudável, ou seja, são os “redentores” do caipira ignorante. Seguindo nessa mesma perspectiva, numa última metamorfose do Jeca, como define Alves Filho, Monteiro Lobato o transforma em “Zé Brasil” em 1947 considerando-o agora como uma vítima das relações de produção capitalistas, mas que ao tornar-se um trabalhador produtivo e eficiente, poderia ser um agente histórico na modernização agrária do país.

A ideia de criar um personagem popular e utilizar mídias abrangentes da época para que as populações rurais se convencessem das mudanças que deveriam empreender foi uma estratégia e tanto, ou seja, a “venda” de novos ideais e novos valores para construir um novo modelo de sociedade, superando o modelo agrícola rural para assumir um modelo urbano industrial. O grande problema nisso tudo reside no fato de encarar a população do campo como culpada ou como vítima: culpada natural devido à miscigenação que gera a preguiça e a inabilidade ao trabalho; vítima de coronéis ou outros agentes dominantes que os massificam. São perspectivas que veem essas pessoas como marionetes, sem capacidade racional, pessoas com conhecimentos rudimentares que necessitam de alguém que pense e decida por elas.

Indo mais fundo nessa discussão, pois não se trata apenas de uma questão literária ou uma manobra política, ainda podemos considerar algumas indagações. Quais as bases desse pensamento excludente que desconsidera pessoas, seus conhecimentos, sua cultura, sua própria existência? Onde está sustentado esse ideário que hierarquiza e classifica?

Quijano (2005) nos ajuda a responder essas questões. Discorrendo sobre as bases que sustentam o pensamento ocidental moderno, fruto de toda uma tradição inventada

pelos europeus, aborda os fundamentos da modernidade dentro de uma racionalidade eurocêntrica caracterizada pela colonialidade - o novo padrão de poder mundial hegemônico, uma forma de dominação que condiciona o lugar de pessoas e grupos étnicos dentro de uma sociedade e reproduz desigualdades históricas presentes desde o tempo do colonialismo.

A partir do argumento apresentado pelo autor é essencial compreender as premissas da racionalidade eurocêntrica e da modernidade e a “invenção” de algumas categorias como a América e a ideia de raça. Aquela classificou as diferenças entre conquistados e conquistadores além de inaugurar um espaço/tempo de um padrão de poder mundial enquanto a construção da ideia de raça partiu da premissa de que a raça dos conquistadores era naturalmente superior à dos conquistados devido à suposta estrutura biológica distinta, distinção que passou a designar, além dos povos da América, as demais populações do mundo. São legitimadas as relações de dominação, superioridade e inferioridade e criadas identidades sociais novas: brancos (europeus), índios, negros e mestiços. Obviamente que estes, classificados numa posição natural de inferioridade, teriam desprezadas e negadas não só suas características físicas como também sua identidade, sua cultura, seus conhecimentos e suas existências.

A partir desse conceito surgem formas históricas e globais de controle do trabalho, de recursos e de produtos relacionados ao capital, condição que justificaria a divisão racial do trabalho. O trabalho assalariado concentrava-se quase que exclusivamente entre os brancos enquanto que o trabalho não pago (servidão indígena e escravidão negra) era associado às raças dominadas, consideradas inferiores. As bases do eurocentrismo tiveram início na Europa Ocidental de meados do século XVII na pretensão de torná-la o centro do sistema-mundo ² moderno. É concebido como “uma perspectiva hegemônica de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado” (QUIJANO, 2005, p.246). Essa racionalidade, mesmo que não representasse a totalidade dos povos europeus constituiu-se dominante sobre todas as populações do planeta, colonizando e subjugando outras perspectivas e formas de produzir conhecimento e cultura, outras histórias, memórias, experiências e subjetividades. Esse processo acontecia por meio da negação das próprias identidades históricas, ou seja, da desapropriação dos descobrimentos culturais e

² A definição de Wallerstein compreende que “o funcionamento da economia-mundo capitalista tem como premissa a existência de uma superestrutura política de Estados soberanos ligados num e legitimados por um sistema interestatal. Como nem sempre existiu, essa foi uma estrutura que teve que ser construída. O processo de sua construção tem sido contínuo sob inúmeros aspectos. A estrutura foi criada de início num único segmento do globo, primordialmente a Europa mais ou menos no período que vai de 1497 a 1648. Passou então por expansões esporádicas, incorporando uma zona geográfica sempre mais ampla. Esse processo, que poderíamos chamar de ‘incorporação’ de novas zonas à economia-mundo capitalista, envolveu a reformulação de fronteiras e estruturas políticas nas zonas incorporadas e a criação, em seu âmbito, de ‘Estados soberanos, membros do sistema interestatal’ ou ao menos aquilo que poderíamos chamar de ‘candidatos a estados soberanos’ – as colônias” (Wallerstein, 2006, p. 154).

a repressão das produções de conhecimento próprias dos colonizados concomitantemente à aprendizagem forçada das variadas facetas da cultura dos dominadores, inclusive no âmbito subjetivo.

O eurocentrismo é, portanto, uma elaboração intelectual inerente à modernidade. A lógica do termo “moderno” refere-se ao avançado, ao racional-científico, ao novo. Nesse sentido, os europeus acreditavam que faziam parte do que seria a culminação de um processo civilizatório que iniciou com os povos “primitivos” ou colonizados. A trajetória destes e todos os elementos materiais e simbólicos criados ao longo de suas existências seriam o passado de um processo histórico que tem sua plenitude com os europeus, os mais avançados da espécie. Daí a relação direta com o termo modernidade. Esse mito evolucionista converge com uma visão dualista que pressupõe hierarquizações: primitivo/civilizado, tradicional/moderno, mágico-mítico/científico, irracional/racional e justifica a naturalização da desigualdade das raças e a consequente dominação colonial e hegemônica eurocêntrica.

Quijano também destaca a atualidade destas influências, que perpassaram séculos e permaneceram como fundamento comum a todos os dominadores coloniais e imperiais da história. E isso ainda hoje. Mesmo com a mudança do centro hegemônico mundial ter se deslocado neste último século para os Estados Unidos, a lógica de dominação permanece a mesma. Esta abordagem nos ajuda a compreender a imagem social construída em torno dos camponeses claramente expressa no mestiço Jeca Tatu: a posição colonialista de Monteiro Lobato e de toda a classe dominante branca demonstrava que essa caricatura fazia parte de um passado que precisava ser esquecido em prol do projeto modernista de expansão capitalista empreendido no contexto brasileiro. Nesse sentido, como Alves Filho bem chamou a atenção, a ideia de que o caipira está próximo à natureza denota sua característica primitiva e, como demonstrado por Quijano, contextualiza o pretense argumento do evolucionismo, ou seja, as pessoas ligadas ao campo obrigatoriamente deveriam assumir uma nova identidade adequada à lógica do capital e às novas epistemologias relacionadas à modernidade. O moderno seguindo a mesma perspectiva eurocêntrica no sentido de se impor como a única alternativa para um suposto desenvolvimento/progresso, nas entrelinhas subjuga todas as epistemes existentes na diversidade das populações locais.

Porto Gonçalves (2005, p.10) tece críticas à herança epistemológica do eurocentrismo “que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemologias que lhe são próprias”. Escobar (2005, p.134) também argumenta nesse sentido que “o lugar, em outras palavras, desapareceu no ‘frenesi da globalização’”. Segundo esse autor o lugar como construção histórica compreende “uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária”. É onde as pessoas constroem as suas existências, produzem e reproduzem conhecimentos e saberes e mantem vivas as memórias e as tradições ancestrais, enfim, onde se constituem identidades na maioria das vezes invisibilizadas pela denunciada lógica moderno-eurocentrada. Repetimos aqui

as perguntas feitas por Escobar (2005, p. 138) “quem fala em nome do lugar? Quem o defende?” Queremos nos referir a um lugar específico: o campo e a escola a ele vinculada, bem como as pessoas que os constituem. Optamos por trilhar o caminho onde Fernandes (2006) nos apresenta o campo como território multidimensional, ou seja, material e imaterial. Como território imaterial consideramos as relações sociais, a produção da cultura, as histórias, a memória, a produção do conhecimento, a sabedoria, os imaginários de homens e mulheres que, escolarizados ou não, produzem e reproduzem a vida no campo. Será que a escola considerava no passado e/ou considera no presente esses vínculos? E, é claro, consideramos também a dimensão material - o campo como um território que produz e se reproduz e essa produção e reprodução ocorrem no âmbito material, concreto e de espaços delimitados. Desta forma, percorreremos o território material com vistas atentas à produção imaterial que compõem o campo, no nosso caso, do município de Juiz de Fora, assumindo o seguinte princípio do autor de que “as pesquisas em Educação do Campo são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – o campo como espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p. 37).

2.2 ESCOLA RURAL X ESCOLA DO CAMPO: DEMARCANDO FRONTEIRAS

Assim como o que aconteceu com meu avô, inúmeras histórias e conhecimentos produzidos ao longo de uma vida estão esquecidos nos porões escuros do anonimato. Vidas, costumes, culturas e tantos outros detalhes são subjugados ao conhecimento acadêmico, construído e consolidado nos moldes científicos. O conhecimento e sua propriedade configuram-se nesse modelo como um instrumento de poder. Pesquisadores e estudiosos o produzem e a escola/academia o transmitem como verdade pronta e acabada, adequando-o a interesses e adaptando-o de acordo com os contextos e sujeitos aos quais se destina.

Essa dualidade na validação da produção de conhecimentos traduz-se também numa escola dual: de ricos e pobres, urbana e rural. No caso desta última, foco desta pesquisa, ainda prevalece o conceito de que deve somente abarcar conhecimentos instrumentais. Como denunciado por Arroyo (1999), a tradição histórica que marcou as políticas públicas voltadas às escolas do campo sustentou que os conteúdos deviam ser primaríssimos e os saberes nela trabalhados devem ser utilitários e necessários para sobreviver e introduzir novas tecnologias na produção agrícola.

No entanto, o posicionamento que assumimos é justamente o de romper com tais dualidades: campo, cidade, escola, academia, comunidade, conhecimento e sujeitos produtores de conhecimentos devem interagir entendendo que cada espaço e cada indivíduo têm sua contribuição para a compreensão e transformação da realidade.

Muitas vezes tratadas como sinônimas, escola rural e escola do campo, ao contrário, trazem significados distintos. Ribeiro (2010) esclarece essas diferenças com base em

diversas pesquisas desta temática. Segundo ela, a escola rural refere-se ao tipo de educação proposta pelo Estado e a escola do campo é fruto das reivindicações dos movimentos sociais populares ligados ao campo e que fundem o direito à terra, à educação e à cultura.

Ao percorrer os caminhos das políticas públicas educacionais brasileiras voltadas ao campo constata-se que aparece delineado um modelo de educação rural na década de 1930, assumindo o discurso da necessidade de superação do atraso do camponês em meio à crescente modernização decorrente do processo de industrialização do país. Na verdade, o desinteresse do Estado em oferecer uma educação de qualidade reflete-se nos altos níveis de analfabetismo sempre incomparavelmente mais elevado em meio rural, fato recorrente até os dias atuais.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. (ARROYO, 1999, p. 23-24)

As diversas ações voltadas à educação rural nos seus diversos níveis, desde o fundamental até os cursos técnicos de nível médio ou superior das Ciências Agrárias demonstram que os saberes e práticas sociais dos agricultores são desconsiderados ou anulados pelo conhecimento científico atrelado aos interesses capitalistas. Como instrumento educativo do capital, a educação rural e a formação de engenheiros e técnicos agrícolas serviam para: adaptação das populações rurais ao sistema produtivo, expropriação da terra combinada à proletarianização do agricultor, formação de mão de obra para as indústrias nascentes, a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração de dependência dos agricultores em relação a esses produtos. Os sistemas de assistência técnica e projetos de extensão rural patrocinados por organismos norte-americanos disseminavam esses ideais (RIBEIRO, 2010, p. 166, 180).

Em contraposição ao modelo produtivo, cultural e educacional institucionalizado pelo governo, destaca-se o trabalho de longa data que vem sendo realizado pelos movimentos sociais ligados ao campo. Um movimento gerado por pequenas e grandes iniciativas espalhadas pelo Brasil, fortalecidos durante a década de 1980, e que deu voz a outros sujeitos e suscitou outras pedagogias, conforme argumenta Arroyo (2012).

O que há de mais significativo nesses coletivos em movimentos é ter tomado consciência política, tornando nosso tempo revolucionário.

Repolitizam suas históricas resistências, tantas lutas inglórias, e se organizam em ações coletivas diversas, em movimentos sociais de libertação/emancipação dos padrões de poder, de trabalho, de apropriação/expropriação da terra, do solo, da riqueza, do conhecimento, das instituições do Estado. Nessas ações coletivas por libertação/emancipação se produzem Outros Sujeitos políticos e de políticas. Exigem reconhecimentos, constroem seus autorreconhecimentos. Pressionam o Estado por outro projeto de campo, de cidade, de sociedade (p. 15).

Como expressa Arroyo (1999), a mobilização social de homens e mulheres tem possibilitado uma mudança de identidade à medida que permite constituírem-se como sujeitos de direitos: direito à propriedade, direito à dignidade e ao reconhecimento, direito à qualidade de vida, direito à uma educação voltada à realidade, cultura e anseios dos sujeitos que vivem no campo.

Tais características evidenciam as contradições de uma sociedade capitalista que privilegia os interesses de poucos. Arroyo (1999) e Oliveira & Campos (2012) afirmam o papel de destaque dos movimentos sociais para que uma nova proposta fosse articulada, um novo conceito de educação formulado a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja,

O protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais. (OLIVEIRA & CAMPOS 2012, p. 238)

Fernandes (2006) também reconhece a ligação entre movimento social e educação do campo. Para ele, o conceito de educação do campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de políticas educacionais para assentamentos. O movimento foi inicialmente protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mas logo foi ramificando, tornando-se uma luta conjunta dos trabalhadores do campo pela educação. Articula-se a essa ação, segundo Caldart (2012) as experiências das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por barragens (MAB), de organizações sindicais de diferentes comunidades e escolas rurais. O histórico de lutas dos camponeses para contrapor-se ao ideário que os segregou a um lugar marginal na sociedade resultou em conquistas significativas no plano político e pedagógico. Destaca-se a visibilidade alcançada com eventos como o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997 e a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, e na sequência a criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que

surgiu com a finalidade de continuar o movimento iniciado na Conferência. Com essas iniciativas, dentre outras, revela-se o objetivo de colocar na pauta da agenda política brasileira o campo e a educação que a ele deve ser vinculada. Surge nesse contexto em contraposição ao modelo de educação rural a terminologia “Educação do Campo” ampliando conceitos e garantindo direitos (CALDART, 2012). Outro marco foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas de Campo em 2002, que trouxeram uma síntese das discussões feitas até então, tratando da nova identidade da escola do campo.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Borges (2012) compreende que a Educação do Campo é um direito dos povos do campo e também uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável, além de considerar a existência de um movimento pedagógico e político do campo que coloca na escola um papel importante que articula formação e emancipação, autonomia e colaboração.

A partir dessas discussões o campo passa a ser compreendido como “território material e imaterial, modificado pelas relações sociais” (FERNANDES, 2006), indo além da ideia deste ser apenas um espaço geográfico de produção agrícola, mas um espaço onde se revelam as dimensões da vida humana, na cultura, política, na economia e nas relações sociais.

Nesse território multidimensional revela-se a essência de um novo padrão de educação. Caldart (2012) apresenta algumas características da Educação do Campo como prática social que revelam consciência de mudança:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos, ou seja, é dos camponeses.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes e luta pelo acesso à educação dos grupos sociais que a compõem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território.
- Defende a especificidade desta luta e das práticas que ela gera tanto no debate da educação quanto às lógicas de produção da vida.

- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos, não esquecendo de reafirmar o confronto que objetiva superar as relações sociais capitalistas.
- A educação do campo nasceu a partir de questões práticas e reafirma uma concepção de educação de perspectiva emancipatória.
- Pressupõem o direito de pensar a pedagogia na totalidade dos sujeitos.
- Tem como objeto central das lutas e reflexões pedagógicas a escola e as relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete.
- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012, p. 261-262).

A Educação do Campo, portanto, diferencia-se da Educação Rural, pois aquela traz em sua bagagem décadas de lutas dos camponeses em busca de justiça e igualdade, bem como a garantia de direitos fundamentais dos sujeitos que vivem do e no campo. Busca-se um projeto de escola voltado aos interesses e necessidades dos camponeses, valorizando o território desses sujeitos e suas comunidades. Nas palavras de Fernandes (2006, p. 142) “não basta ter escolas no campo, queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Este ideário contrapõe-se ao preconizado pelo Estado nas políticas e ações criadas em torno da escola rural, ineficaz, precarizada ou recortada de uma realidade urbana, contribuindo para a expulsão de crianças e jovens no campo.

Definidas as diferenças entre as concepções de escola do campo e escola rural, é importante esclarecer que neste trabalho optamos por utilizar o termo educação rural ou escola rural para se referir a realidade de Juiz de Fora. Isso porque a trajetória dessas escolas nos mostra que não houveram no município movimentos organizados relativos a educação do campo, apesar de existirem iniciativas isoladas, como veremos adiante. Ao contrário, verificamos que as ações governamentais foram moldadas a interesses alheios às comunidades rurais e os seus estudantes.

No entanto, foi na escola rural que homens e mulheres do campo foram instruídos durante décadas e ainda hoje. Pode-se citar as políticas públicas destinadas a esses sujeitos, descritas em diferentes documentos legais, bem como as pesquisas e análises de estudiosos da área sobre os conceitos e interesses implícitos e explícitos nessas políticas. Mas a lacuna que ainda existe é saber como essas políticas refletidas na escola foram vivenciadas pelas pessoas, no nosso caso, alunos, moradores das comunidades, professores e funcionários de escolas rurais de Juiz de Fora. Qual o papel que as escolas tiveram na construção

da identidade dessas pessoas e como sua presença impactou ou não essas comunidades? Vamos então situar a história do município de Juiz de Fora.

2.3 A MANCHESTER MINEIRA

Localizada na Zona da Mata de Minas Gerais, Juiz de Fora conta com uma população estimada de 559.636 habitantes de acordo com projeção para o ano de 2016, e com uma área de 1.435,664 km² (IBGE, 2017). Atualmente a divisão territorial do município, de acordo com dados da prefeitura, compreende 446,551 km² de área urbana e 983,324 km² de área rural divididos em quatro núcleos urbanos: Juiz de Fora (cidade), e as localidades situadas próximas aos distritos sede de Torreões (Humaitá, Monte Verde, Toledos e Pirapitinga); Rosário de Minas (Penido e Valadares) e Sarandira (Caeté). Alguns povoados passaram à categoria de bairros, deixando a condição de aglomerados urbanos isolados, como no caso de Igrejinha, Paula Lima e Chapéu D’Uvas, Dias Tavares e Filgueiras. (PMJF, 2016).

Sua localização estratégica possibilita um contato com os maiores mercados consumidores do país, e a infraestrutura de que dispõe permite os mais modernos empreendimentos, tendo como base de sua economia as pequenas e médias indústrias do ramo têxtil e do setor da construção civil. É também reconhecida na região pelo amplo e variado setor de comércio e serviços, que lidera com supremacia o Produto Interno Bruto (PIB) do município em 2015. Curioso o fato de que a produção agropecuária tem índices praticamente irrelevantes, tanto que nem constam nos gráficos referentes ao PIB (IBGE, 2017). É interessante analisar esse fato, pois mesmo com a tradição colonial mineira ligada às atividades rurais ou mineradoras, Juiz de Fora vai na contramão e desde o século XIX o município vem se tornando um dinâmico centro econômico, político, educacional, social e cultural.

Com estreita vinculação com o dinamismo do Rio de Janeiro, não participou da cultura colonial mineira. Seu desenvolvimento industrial, pautado pela modernização capitalista, trouxe para a cidade, além dos apitos das fábricas e da luz elétrica, o desejo de civilizar-se nos moldes dos centros europeus. Seus teatros, cinemas, jornais, colégios, e intensa atividade literária refletiam a vontade de criar uma nova imagem para a cidade, fugindo à tradição escravista (OLIVEIRA, 1994, p. 78).

Christo (1994) também apresenta esse embate na identidade dos juiz-foranos. O termo “carioca do brejo”, alcunha criada pelos belo-horizontinos, realça a identificação com o Rio de Janeiro em contraste com a cultura mineira. Outra denominação refere-se à cidade como “Europa dos pobres”. De acordo com a autora, a criação dessa expressão deve-se a Sylvio Romero no prefácio da obra “O Theatro de Juiz de Fora” de Albino

Esteves. Ela ainda apresenta diversas obras de historiadores que apontam a cidade como referência, “centro de luminosa civilização” do final do século XIX e início do século XX. Essas considerações remetem a raízes históricas que serão rememoradas a partir de agora.

Serpenteando os morros, o rio Paraibuna dá início a história de Juiz de Fora. A presença marcante na região aliada a tradição católica dos portugueses que por aqui passavam no caminho de idas e vindas da exploração do ouro no interior de Minas Gerais, deram o primeiro nome ao povoado de Santo Antônio do Paraibuna. Segundo Oliveira (1994), o início do século XVIII é marcado pelo crescimento das cidades no interior do Brasil, em especial no estado de Minas Gerais, pois a mineração aurífera trouxe a necessidade de escoamento de produtos e também de suprir necessidades básicas das pessoas que estavam envolvidas nesse processo. Em função disso, novas estradas foram abertas no meio das matas, território ainda ocupado pelos remanescentes índios das tribos Puris e Coroados.

Por volta de 1703 é construída a estrada do Caminho Novo, cortando a Zona da Mata com o objetivo de facilitar o transporte de ouro da região das minas até a Corte, no Rio de Janeiro. Às margens da estrada vão surgindo os povoados com hospedarias, armazéns e postos oficiais de registro e fiscalização do ouro. É assim que surge Santo Antônio do Paraibuna. Em 1853 a vila é elevada à cidade e em 1865 recebe o nome de Juiz de Fora devido a presença constante de um magistrado nomeado pela Corte Portuguesa para trabalhar onde não havia juiz de Direito (OLIVEIRA, 1994).

Em meados do século XIX, a economia do Brasil vive um novo momento com a grande expansão da produção cafeeira, surgindo grandes fazendas com numerosos escravos em Minas Gerais. Oliveira (1994) e Pinto (2004) destacam que havia fazendas menores que desenvolviam atividades ligadas à produção de subsistência, garantindo o abastecimento das fazendas e dos núcleos urbanos crescentes da região. Em 1850 é construída a Estrada União e Indústria para encurtar a viagem entre a Corte e a província de Minas. Em função disso, os primeiros imigrantes alemães chegam para a construção da estrada e também para trabalhar com a agricultura, o comércio, e a construção civil. Chegam também outros imigrantes europeus e árabes que desenvolveram atividades próprias de seus grupos sociais atendendo às crescentes demandas da vida urbana. Christo (1994) argumenta que os incentivos à vinda dos imigrantes europeus para Juiz de Fora decorreram em função destes já terem experiência com o trabalho nas fábricas e serem mão de obra pronta e barata para trabalhar no crescente processo de industrialização da cidade.

De grande produtora de café à destacada produção industrial e à atividade do comércio, Juiz de Fora no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX empreende o “plano de modernização”, com projetos na área de transporte, energia, saúde, comunicação e sistema bancário (CHRISTO, 1994). Destaca-se a já citada Estrada União Indústria (1861), a Estrada de Ferro Pedro II (1875), a Companhia Mineira de Eletricidade (1888), a Sociedade de Medicina e Cirurgia (1889), o telefone (1883), o telégrafo (1884), os

jornais “O Imparcial” e “O Pharol” (1870 e 1872), o Banco Territorial de Minas Gerais (1887) e o Banco de Crédito Real de Minas Gerais (1889). Em 1889, com a inauguração da Usina de Marmelos Zero, a primeira hidrelétrica de grande porte da América Latina, a cidade ficou conhecida como o “Farol de Minas”. Juiz de Fora chegou ainda a ser a cidade mais importante do estado, devido ao forte desenvolvimento do setor industrial conseguido durante a época em que era chamada de “Manchester mineira”.

As manifestações da cultura barroca não têm lugar na cosmopolita Manchester mineira. As atividades culturais além de exaltarem os hábitos urbanos eram a expressão do status de classe social, demonstrando quem poderia ter acesso aos sinônimos da modernidade. Saraus, apresentações circenses e teatrais movimentavam a cidade, principalmente as turnês das companhias de teatro do Rio de Janeiro, que frequentemente estavam por aqui. A produção literária também era expressiva. Tanto que em 1909 é criada em Juiz de Fora a Academia Mineira de Letras, seguindo o modelo da Academia Brasileira e organizada inicialmente por um grupo de 12 intelectuais residentes na cidade, número posteriormente ampliado para 40. Caracterizava-se por ser um grupo fechado que não tinha a preocupação com um grupo leitor, haja vista a grande população de analfabetos ou pouco escolarizados nesse período (CHRISTO, 1994).

No entanto, Oliveira (1994) destaca que a partir da década de 1920 começa um processo de decadência na industrialização do município, em consequência do crescimento da industrialização no restante do estado e da concorrência com as indústrias têxteis de São Paulo. Além desses fatores, a autora aponta problemas de infraestrutura e o crescimento de setores comerciais e de prestação de serviços que foram se sobrepujando à indústria local. Na sequência, a autora mostra a constante participação de Juiz de Fora nos debates políticos, na efetivação do golpe militar de 1964 e na mobilização popular e sindical em prol do trabalho, de condições sociais e da redemocratização do país. Também salienta que a partir dos anos de 1960 ocorre grande crescimento populacional e conseqüente urbanização descontrolada, o foco da economia desloca-se para a prestação de serviços impulsionada pela criação da Universidade Federal que passa a ser uma influência educacional e cultural marcante. Mudanças ocorreram em todos os setores, adequando-se as demandas locais e nacionais.

Analisando a história do município, percebe-se o foco nos processos econômicos, políticos e culturais urbanos, seguindo a lógica da modernidade. E como foi sentido esse processo pelas comunidades rurais? Buscar tais informações através das narrativas dos moradores que atualmente vivem no campo nos ajudará a preencher o que está ausente na história oficial.

2.4 OS SUJEITOS DO COTIDIANO

Vimos e refletimos até agora os estereótipos socialmente construídos do camponês como sendo um produto de concepções alheias que o analisam sob as lentes modernas e eurocêntricas, imprimindo-lhe uma imagem negativa de muitas ausências. No entanto, queremos aqui “mudar as lentes” e lançar o olhar sobre os camponeses e agricultores, trabalhadores e moradores de comunidades rurais a partir de outra lógica, considerando-os como sujeitos que constroem cotidianamente suas existências criando e recriando diferentes artes de fazer a vida acontecer. Quem irá nos oferecer novas lentes será Michel de Certeau e Paulo Freire, pois eles nos instrumentalizam no sentido de conferir às pessoas um papel de protagonismo desempenhado nos seus espaços sociais. Essa leitura é necessária porque a sociedade tende a tolher e menosprezar a capacidade criadora, os conhecimentos e saberes construídos por agricultores, trabalhadores braçais, pessoas simples que povoam as vilas, comunidades rurais ou subúrbios urbanos, ideia essa que perpassa milênios e vem desde a Grécia antiga, que separava os cidadãos dos demais em função do trabalho e do gênero. Será que são apenas vítimas e meros reprodutores de um sistema dominante de cultura, valores, trabalho? A vida e o cotidiano destas pessoas podem se constituir numa categoria de análise? E o que é o cotidiano para que nos interessemos por ele?

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer esse “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 2011, p. 31).

Um mundo-memória que revela as diferentes faces da vida cotidiana e as formas com que pessoas simples para as quais a sociedade, a História ou o espaço acadêmico relegaram um lugar marginal. O que sempre ficou oculto tanto nos discursos, como no campo de pesquisas acadêmicas foi esse rico cenário que envolve a vida de pessoas comuns em todas as suas faces: o que pensam ou sentem, como produzem conhecimento, como trabalham, que lógicas norteiam as suas vidas e de suas comunidades? O ponto forte dessa abordagem é o lugar em que Certeau coloca esses sujeitos. Nas relações de poder existentes na sociedade, a primeira impressão é que eles são meros expectadores de uma cultura dominante e massificadora. Esse fato é real até certo ponto, pois o autor argumenta que esses diferentes grupos têm maneiras próprias de “consumir” essa cultura, o que não ocorre da forma pacífica como parece. Consciente ou inconscientemente esses sujeitos criam e recriam formas de resistência e de subversão expressas nas suas astúcias, capacidades criativas e engenhosidades ao trilharem seus próprios caminhos, transformando ou se distanciando do que lhes foi imposto pelos dominadores.

O exemplo dado por Certeau (1994, p. 39-40) nesse sentido foram as relações entre etnias indígenas e os colonizadores espanhóis:

[...] muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam [...]. Supõe que à maneira dos povos indígenas os usuários façam uma bricolagem com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras.

Ao fazer essa leitura, é possível lembrar a história dos negros no Brasil que, ao terem imposta a religião dos colonizadores, criaram a alternativa de trocar apenas os nomes das divindades que cultuavam pelos nomes dos santos católicos, não deixando assim de prestar culto aos seus deuses. Fazendo referência às práticas da comunidade onde nasci, destaco a rede de solidariedade que existia entre os vizinhos. Em meio às carências, a força motriz criativa das pessoas levaram a comunidade a desenvolver técnicas de armazenamento e troca de alimentos quando não havia refrigerador; a criação de receitas popularmente chamadas de “chapueiradas”, que eram misturas de plantas medicinais destinadas a vários tipos de doenças; a construção de artesanatos a partir de elementos comuns na região, como a palha de milho, o trigo e a linhaça; o uso do rádio como a principal forma de comunicação entre as famílias e a utilização de rodas d’água para produção de farinha de trigo e milho nos moinhos ao mesmo tempo em que produziam energia elétrica.

No âmbito da educação também encontramos tais iniciativas. Ribeiro (2016b) apresenta a sua pesquisa que dá visibilidade às táticas de professoras de escolas rurais que estão construindo a proposta de educação do campo na sua escola. Suas histórias de vida, suas práticas cotidianas criativas e inseridas na realidade de seus alunos demonstram suas astúcias e engenhosidades ao lidar com uma instituição fincada nos pilares da modernidade, mas inserida em um espaço criado e recriado por elas, por seus alunos e pela comunidade rural onde se localiza a escola. Nesses exemplos ficam evidentes formas de resistência, de artimanhas e burlas colocadas em ação através de um jogo de táticas que fazem oposição aos elementos determinantes da sociedade impostos por grupos e/ou instituições majoritários através de suas estratégias como ação de intimidação e afirmação dos fortes sobre os fracos, o que é um marco da modernidade. Nesse sentido, a tática é considerada “movimento dentro do campo de visão do inimigo, [...] é a arte do fraco” (CERTEAU, 1994, p. 100, 101) que o instrumentaliza a lidar com as diferentes situações do cotidiano burlando o poder estabelecido ao estabelecer seus mecanismos próprios de manutenção da vida.

Partindo da ótica de Certeau, o cotidiano é apresentado por uma nova perspectiva e o sujeito que o dá sentido através de suas maneiras de fazer, muitas vezes anônimas, também toma um lugar diferente. O “sujeito ordinário” é...

Herói comum. Personagem disseminada. Caminhante inumerável. [...] Este herói anônimo vem de muito longe. É o murmúrio das sociedades. De todo o tempo, anterior aos textos. Nem os espera. Zomba deles. Mas, nas representações escritas, vai progredindo. Pouco a pouco ocupa o centro de nossas cenas científicas. Os projetores abandonaram os atores donos de nomes próprios e de brasões sociais para voltar-se para o coro dos figurantes amontoados dos lados, e depois fixar-se enfim na multidão do público (CERTEAU, 1994, p. 57).

Este sujeito anônimo passa a ser visto por historiadores e pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, o que lhes têm conferido uma visibilidade nunca antes possível além de uma nova perspectiva que contempla a construção de sentidos próprios que vão além das ciências. São apresentadas novas lógicas que desafiam a razão moderna e seus sentidos socialmente definidos. No entanto, houveram pesquisadores que foram além das análises descritivas, as quais foram importantes, mas que, a meu ver, deixaram de lado um importante tempero: o papel transformador desses sujeitos. Paulo Freire usa esse tempero com maestria e coloca a educação como uma ferramenta fundamental de conscientização para que esses sujeitos compreendam-se com tal. Assim, o esforço do autor que

[...] se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. [...] Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras (FREIRE, 2002b, p. 44).

Os homens-sujeito se contrapõem aos homens-objeto. Enquanto estes possuem uma consciência povoada pela sombra invasora dos opressores, adotando um eu que não lhes pertence, domesticado e acomodado; os homens-sujeito são historicamente situados, atuantes em interação com os demais através do diálogo e posicionam-se criticamente diante dos desafios do seu tempo, não apenas prendendo-se ao mundo das ideias, mas agindo com o objetivo da transformação da realidade. O processo para tornar-se envolve a noção de “inacabamento ou inconclusão,” (FREIRE, 1989b, p. 27) compreendida como a força motriz da ação do sujeito na busca constante e contínua do conhecimento, o que também lhe confere o ímpeto de criar.

Nesse sentido é que Freire reconhece um outro atributo do sujeito: a cognoscibilidade, que, muito além de um adjetivo, é ressignificada ao ser incorporada ao conceito de sujeito

cognoscente, que não é apenas o cientista, o pesquisador da academia ou o herói burguês, mas sim uma capacidade inerente à raça humana. Em suma, a consciência de quem ele é no mundo e de que pode vir a ser mais num crescente processo de humanização o leva a pensar, refletir, agir para mudar, transformar, inventar. Tudo isso é possível através de uma relação dialógica e problematizadora que rechaça a transmissão de conhecimento polarizada e, ao contrário, caracteriza a busca constante, a ação curiosa, o inventar e o reinventar. A concepção humanizadora do autor o leva a afirmar que esses processos concretos de aprendizagem que culminam na produção do conhecimento não são possíveis fora das relações, ações e significações dos sujeitos cognoscentes.

Outra categoria da obra de Freire pertinente a nossa discussão sobre o sujeito e a produção do conhecimento é a curiosidade. Ele a apresenta como curiosidade epistemológica porque “é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória” (FREIRE, 1994, p. 148). Essa característica curiosa peculiar aos sujeitos cognoscentes os instrumentaliza a contrapor certezas e ir em busca de novas descobertas a partir de seus cotidianos, seus saberes, sua cultura e suas necessidades reais, potencializadas por uma educação libertadora e pela práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação que transforma o mundo. Nessa perspectiva, o ato de conhecer se firma numa concepção crítica.

Freire também volta o olhar para o cotidiano e parte dele para construir sua teoria epistemológica e política. As leituras de mundo que perpassam suas obras desafiam-nos a conhecer e agir sobre a realidade que nos cerca. A esse respeito, Ana Maria Freire apresenta uma análise muito esclarecedora:

O cotidiano em Paulo Freire foi algo além dos conceitos proclamados nos dicionários, como aquilo que se faz ou se sucede todos os dias, o que acontece ou se pratica habitualmente, concepções que traduzem, por sua vez, o que vem do senso comum socializado por nós todos: a repetição de algo rotineiramente, mecanicistamente. O cotidiano na leitura de mundo de Paulo supera esse entendimento. Resgata a natureza substantivamente rica e plena de vida que os atos, os gestos e as palavras, mesmo que simples de todos os dias e de todas as horas, restauram da dignidade do mais autenticamente humano que temos em nós, mulheres e homens, na vivência da cotidianidade. O cotidiano é humano (FREIRE, 2006, p. 334).

Os círculos de cultura, as campanhas de alfabetização, os movimentos de cultura popular são exemplos práticos dessa visão. Os temas geradores que embasavam cada atividade partiam sempre de questões reais que os grupos envolvidos estavam vivenciando a nível local ou nacional.

Prática presente inclusive no seu Método de Alfabetização, que trabalhava as

palavras, escolhidas pelos grupos e advindas de seus universos vocabulares. Num primeiro momento tornavam-se tema para reflexão para depois serem decodificadas no processo de construção da língua escrita (FREIRE, 2002b).

Vemos assim as expressões de uma educação problematizadora que contrapõem a concepção de educação bancária, onde o conhecimento é colocado nos alunos como depósitos numa relação unilateral professor – aluno (FREIRE, 1987). O autor nos auxilia na análise do sujeito e seu cotidiano e vai além porque traz para a discussão a dimensão educacional nos apontando caminhos para uma prática pedagógica diferenciada que justamente se embasa nessas categorias.

Embora divergentes em alguns aspectos, o fato é que Freire e Certeau nos ajudam a repensar nossas áreas de pesquisa e principalmente, ampliam nossa visão de mundo ao nos possibilitar lentes de análise que nos permitem vislumbrar os “heróis obscuros de que somos devedores e aos quais nos assemelhamos” (CERTEAU, 2011, p. 32). Colocando essas premissas numa prática de pesquisa, seguiremos com as bases teóricas que a sustentaram, com o intuito de construir uma narrativa a partir das histórias dos sujeitos e seus cotidianos, tendo a escola como principal cenário.

2.5 DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA À HISTÓRIA ORAL: AS HISTÓRIAS A SEREM CONTADAS

A paixão pelas histórias da minha avó Hermínia e pela poética dos escritos de meu avô Raineri tendo o campo como cenário, levaram-me a definir a investigação narrativa como minha opção metodológica. As histórias contadas são marcas na minha memória, e os escritos permitiram que eu conhecesse meu avô através das suas palavras registradas nos cadernos amarelados pelas décadas que se passaram, já que não pude conviver pessoalmente com ele. O campo como cenário das múltiplas histórias revela identidades vivas nesse espaço: sujeitos que eram importantes uns para os outros na vizinhança e na comunidade, sujeitos com seus corpos marcados pelo sol e pela rigidez do arado e da enxada, sujeitos que semeavam e colhiam vida e sustento para si e para os outros, sujeitos que tinham a terra como parte constituinte de sua pele, sujeitos construtores da história!

Somo todos construtores da história e de histórias, narrativas que vão se constituindo a partir de nossas vivências e percepções de mundo. Neste sentido, optar por expor histórias silenciadas é a base da narrativa que sustenta minha escrita, a qual carrega marcas da minha trajetória como mulher nascida no campo e que teve toda sua escolaridade básica numa escola rural.

Inserida dentro de uma abordagem qualitativa, a investigação narrativa busca elucidar fatos ocorridos, contando histórias por meio de formas escritas e orais. Podem expressar qualquer aspecto da experiência humana, configurando-se como “um método

investigativo que busca a voz e o olhar daqueles que vivem e praticam o cotidiano” (RIBEIRO, 2016b, p. 66).

A utilização da investigação narrativa em estudos educativos é abordada por Connelly e Clandinin (2008, p. 21-23). Os autores enfatizam que a relação entre investigador e participante centra-se no processo de colaboração que permite ainda a coleta de outros tipos de dados de acordo com o objeto pesquisado.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mútua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. (...) Las dos narraciones, la del participante y la del investigador, se convierten, en parte, gracias a la investigación, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida.

Importa assim pensarmos na importância e na riqueza destas histórias, bem como de seus registros. É nesse sentido que me situo como construtora e escritora de uma narrativa, aliando registros escritos e orais. Construtora de uma narrativa que contém a história na perspectiva de políticas públicas e projetos educacionais voltados às escolas rurais. Narrativa que também engloba a riqueza das experiências de homens e mulheres nas suas vivências com as escolas, coletadas a partir da história oral, considerada por Connelly e Clandinin (2008) uma linha de investigação narrativa.

A história oral nos possibilita um novo olhar sobre as pessoas no sentido de colocá-las numa posição de protagonismo ao considerar suas narrativas como matéria prima de uma construção histórica. Para contextualizá-la, abordaremos aqui tópicos essenciais como: características da história oral, histórico no Brasil, memória e identidade, além dos aspectos metodológicos propriamente ditos. Começamos falando de seu aspecto fundamental: as narrativas orais. Cabe aqui uma consideração especial sobre o lugar marginal que as narrativas têm ocupado a partir da era moderna, tornando-se uma prática em extinção haja vista, principalmente, a difusão de informações prontas, acompanhadas de explicações. Onde estão as histórias surpreendentes e extraordinárias que povoam o cotidiano? O imediatismo, o estilo fast da nossa sociedade tem ofuscado a riqueza das narrativas orais. É o que argumenta Benjamin (1994). O autor apresenta o ato de narrar como uma arte, uma “forma artesanal de comunicação” e o narrador, um artífice que imprime suas marcas nas narrativas contadas e têm como fonte as vivências e experiências que perpassam vidas e gerações. Assim, a narrativa “não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório”. (BENJAMIN, 1994, p. 205), ela carrega vida, subjetividades, sentimentos, impressões e as marcas de quem as conta e quem as ouve.

O narrador tece histórias e experiências numa trama viva de memórias próprias e alheias. Essa arte deu aos narradores no decorrer da história da humanidade um papel de destaque e protagonismo nas suas comunidades. Paul Thompson (1992) sustenta que a oralidade foi e tem sido uma importante prática de transmissão de conhecimentos desde sociedades muito antigas. Conhecimentos estes que compreendiam as diferentes faces da vida cotidiana relacionadas ao trabalho, à família e à comunidade. Basta olhar para os povos indígenas e africanos ou para os poemas gregos de Homero e Simônides, que muito antes de serem escritos foram passados de geração a geração através da oralidade. Esta tradição foi perdendo lugar e ocupando, de certa forma, um lugar marginal à medida que a escrita foi consolidando-se como uma forma de registro dominante a partir do século XVII ao mesmo tempo em que sua posse se concentrou na mão de historiadores e não de grupos sociais.

O autor também chama a atenção para o fato de ainda hoje certas áreas do conhecimento permanecerem basicamente orais como as histórias de família, de povos, de instituições e certas habilidades profissionais compreendendo assim a importância da memória individual, entendendo que sem esta “não podemos ser seres humanos” (THOMPSON, 2006, p. 18). E aqui mais uma vez rememoro minha infância de histórias de minha avó que, numa narrativa sempre empolgante nas idas e vindas da cuia na roda de chimarrão, trazia ao nosso tempo as histórias de outros tempos. Suas memórias foram um instrumento que fortalecia a sua identidade e a da família Aita Daltrozo.

A fonte oral tem aqui papel relevante, pois contém informações que muitas vezes não são encontradas em bases históricas, documentos, registros, ou seja, em fontes escritas. Se seu conteúdo não for registrado, perde-se parte de um patrimônio intangível da pessoa e/ou da sociedade.

Compreender e registrar as visões, sentimentos e práticas de pessoas, famílias e grupos é uma forma poderosa de construir fontes alternativas para a compreensão e análise de processos históricos. Tais narrativas, se não formalmente produzidas, se esvaem através do tempo (WORCMAN, 2006, p. 203).

Tempo que como bem analisa Perrotti (2006) está atualmente sendo organizado em torno do consumismo, do novo, do “instantâneo”, do apagamento. O autor lembra Hannah Arendt que diz ser “próprio do consumismo corroer tudo o que toca”. Sendo assim é pertinente que se trabalhe com narrativas resultantes da “vida vivida” e das experiências que mesmo sendo únicas, traduzem as marcas de um determinado tempo histórico. Nesse contexto as narrativas aparecem “como uma forma privilegiada de comunicação, de acesso a realidades humanas profundas, dificilmente penetráveis sobre outra forma” (p. 127).

Contrariando muitos críticos, Thompson (2006, p. 32) argumenta em torno da dupla força da história oral – a objetividade e a subjetividade andam lado a lado no

sentido de “entender como as experiências do passado são reinterpretadas na memória”. Essa construção que alia informações factuais (elementos objetivos) e reformatação da história passada (elementos subjetivos) permitem uma análise eficaz no sentido de melhor compreender a totalidade dos acontecimentos que compõem uma história. A subjetividade da fonte oral é evidente, mas assim como apontado por Thompson, nenhuma fonte é livre de subjetividades, seja escrita, oral ou visual. E o autor vai além: “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história [...] transformando os objetos de estudo em sujeitos” (THOMPSON, 1992: 137).

As fontes orais têm como matéria-prima as narrativas, partindo-se da perspectiva que cada história tem valor e merece ser conhecida. Se durante muito tempo tivemos a primazia de grandes narrativas de grupos socialmente privilegiados, sistematizadas por pesquisadores e que se eternizaram nas enciclopédias e livros, hoje temos a oportunidade de conhecer uma outra face dos acontecimentos a partir das pessoas que antes eram deixadas à margem. Um outro aspecto é que as narrativas ocorrem no presente e nos ajudam a melhor compreendê-lo a partir da explanação do passado. “O interesse no passado está em esclarecer o presente, o passado é atingido a partir do presente” (LE GOFF, 2003, p. 13). Numa abordagem prática, Worcman (2006) explica que elas sempre são organizadas por alguém em determinado tempo e implicam uma seleção de fatos e personagens.

Falar em narrativas orais que retratam o passado significa “explorar” – verbo aqui usado no mesmo sentido de um aventureiro que está em busca de tesouros – o campo da memória. De que trata a memória dentro dos princípios da história oral? Trazemos a contribuição de Pollak e Le Goff que denotam a relação da memória com a construção da identidade.

A memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante no sentido de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si (POLLAK, 1992, p. 204).

E Le Goff (2003, p. 469) também destaca que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. A memória, mesmo sendo uma construção individual, carrega em si as marcas de um tempo passado e da coletividade – experiências, conhecimentos, concepções de mundo, vivências cotidianas a qual o sujeito fez ou faz parte. É suscitada por necessidades do tempo presente e está diretamente relacionada à identidade porque tais expressões representam a busca dos sujeitos por características comuns que o enraízem a determinado local e/ou grupo social.

Usar a história oral como uma ferramenta de investigação desta pesquisa deve-se à intenção de valorizar a história de vida das pessoas comuns, trazendo ao domínio social os

registros das suas vivências, traduzindo as memórias individuais como parte da história da sociedade, da memória social. Ratificando as definições acima, Halbwachs (1990) demonstra que a expressão oral da memória, mesmo sendo algo particular, leva consigo as marcas da vida social, profissional, política e cultural do sujeito. Assim, nossa memória pode ser fruto das nossas vivências individuais ao mesmo tempo em que carregam parte constitutiva do nosso entorno, das nossas relações sociais e ainda carregar as vivências de outros sujeitos. Na construção de suas definições, o autor fala em memória coletiva referindo-se à memória de um grupo específico, que ao ser realçada através das memórias individuais, reapropriada e sistematizada pelo grupo, torna-se parte do acervo da memória social.

Semelhantemente, Benjamin (1994, p. 221) reconhece essas características da memória que entrelaçam o individual e o coletivo. Ao falar da figura do narrador e seu papel protagonista na arte de narrar, o autor destaca que ele “pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia)”, um acervo com marcas das experiências individuais e do compartilhar da vida coletiva. Não há possibilidade de dissociar esses aspectos da memória humana, pois os sujeitos a carregam até mesmo em seus corpos, em sua linguagem. Exemplo disso são os escritos do meu avô: sua narrativa representa não só as suas experiências pessoais, mas as experiências de pessoas que viviam com ele, do estilo de vida, dos costumes, do modo de falar que são as marcas do lugar e da época em que ele viveu.

Sobre a construção de identidades e o trabalho da memória, uma entrevista de Bosi (2012) aborda uma questão pertinente que relacionada à proposta de Escobar (2005) carrega um sentido mais profundo: o enraizamento. Bosi traz esse conceito de Simone Weil considerando-o um direito fundamental haja vista que “o ser humano tem uma raiz por sua participação real numa coletividade, que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (2012, p. 199), mas devido às características da vida moderna, esse direito tem sido negado e trazido prejuízos a afirmação de identidades de diferentes grupos sociais. A desagregação da memória contribui para isso, e as consequências a longo prazo podem ser desastrosas. Escobar (2005), como já abordado anteriormente também chama a atenção para o “enraizamento no lugar” num sentimento de pertencimento que caracteriza uma identidade própria que contrapõe a lógica do capital e da globalização. Na sugestão de Bosi, abrir-se às memórias das pessoas é uma maneira de trazer à vida um determinado local. Mesmo que aqui ela esteja se referindo à memória de pessoas que residem em cidades, a essência de seu discurso nos leva a transportá-lo para outros espaços com a intenção de recuperar a dimensão humana e revigorar a identidade de tais espaços e dos sujeitos que dele fazem parte. Daí a importância da história oral como metodologia para essa dinâmica de rememorar o passado em meio às solitudes do presente.

Ao especificar o conteúdo da história oral, utilizo assim como Thompson (2006) a compreensão de que se trata de uma abordagem multidisciplinar e que portanto, mesmo sendo parte do campo da historiografia, pode ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. Sobre os questionamentos acerca das suas características, o autor argumenta:

O que é história oral? É um método? É uma disciplina? É um tema novo? Bem, na minha opinião é uma abordagem ampla, é a interpretação da história e das sociedades e culturas em processo de transformação, por intermédio da escuta às pessoas e do registro da história de suas vidas. A habilidade fundamental na história oral é aprender a escutar (THOMPSON, 2006, p. 20).

Por sua abordagem ampla e pelo foco às pessoas, fontes vivas de acesso ao conhecimento, a história oral dá lugar a fala de diferentes sujeitos, que na sua diversidade permitem o acesso a histórias de um tempo, de grupos que pertencem e de pessoas que convivem, evidenciando a si mesmos e as suas relações com a sociedade. Portelli (1997, p.16) denota que a história oral, como arte de um indivíduo socialmente integrado, “tende a representar a realidade não tanto como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo depois de reunidos” abrangendo múltiplos e diferentes narradores. A proposta de tornar o processo de construir a história uma prática mais democrática entendendo que cada pessoa é um sujeito histórico, marca uma nova forma de ver o mundo e traz à reflexão questões sobre vida e cotidiano. Abrindo novos campos de investigação e trazendo à tona novos saberes e novas visões de mundo, a proposta da História Oral dá dignidade às pessoas antes ignoradas e que fornecem informações valiosas ao rememorarem as próprias vidas, revelam uma identidade e desnudam o interior de diferentes grupos sociais (THOMPSON, 1992).

“A História Oral é uma história construída em torno de pessoas” (ibid. p.44), destituindo heróis e mitos consagrados e dando visibilidade a pessoas comuns. Pode promover a identidade de um grupo social marginalizado e desenvolver o sentimento de pertença a um determinado lugar ou época.

A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisas em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p. 17).

As primeiras experiências denominadas de História Oral foram desenvolvidas na Universidade de Columbia, Nova York, após a II Guerra Mundial. (GRELE, 2006).

O desenvolvimento da experiência deveu-se aos avanços tecnológicos, especificamente à criação do gravador e à necessidade de se conhecer as experiências vividas por ex-combatentes, familiares e vítimas da guerra, através dos relatos orais. Paul Thompson alcançou grande notoriedade na Europa na década de 1960 na Universidade de Essex, a partir de seus trabalhos que utilizavam entrevistas que buscavam a memória de sujeitos anônimos (THOMPSON, 1992).

Já no Brasil é introduzida na década de 1970, na iniciativa de preservação da memória cultural brasileira do Museu da Imagem e do Som (MIS) em São Paulo. Seguem as atividades do Museu do Arquivo Histórico da Universidade Estadual de Londrina – Paraná em 1972 e do Laboratório de História Oral da Universidade Federal de Santa Catarina em 1975.

Data deste ano também a experiência mais bem-sucedida em história oral no Brasil realizada pelo Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC), pois dispõe de um acervo com diversas entrevistas de personagens da história política contemporânea do país.

Os trabalhos realizados pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo (CERU), a criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994 e a multiplicação de seminários, encontros acadêmicos e publicações com este tema também foram marcos importantes.

Um exemplo destas publicações é a obra organizada por Laverdi (2012) que tem como título História oral: desigualdades e diferenças, que reúne uma coletânea de artigos que abordam a temática da história oral como metodologia e prática de pesquisa, trazendo reflexões acerca de questões teórico-práticas desta metodologia que tem ganho espaço no Brasil nos últimos anos. Seu principal mérito corresponde ao objetivo de trazer de forma sistematizada os resultados de diferentes pesquisas que abordam a temática da história oral entendendo-a como forma de aproximação do registro do tempo presente, do cotidiano, mas trazendo os vínculos com o passado. É uma leitura muito esclarecedora, pois mostra os processos na execução de projetos, os pontos fortes da metodologia e o diálogo dos diversos aspectos, desafios e resultados levantados nas práticas de pesquisa com os marcos teóricos. Chama a atenção também o fato de que boa parte dos trabalhos apresentados foram realizados no Brasil e trazem à tona problemáticas sociais, abrindo possibilidades para que sujeitos antes silenciados tenham visibilidade e que novas análises acerca de estereótipos sociais até hoje cristalizados possam ser feitas. Outra contribuição refere-se à ideia de que a história oral vem firmando-se como uma metodologia que derruba os muros entre a academia e os cidadãos comuns. As “histórias vistas de baixo” abrem um leque para novas perspectivas, mostrando a necessidade de uma ótica alternativa para a chamada história oficial, buscando ampliar limites, abrir novas áreas de pesquisas e explorar as experiências históricas de homens e mulheres.

Evidenciamos também o trabalho desenvolvido pelo Museu da Pessoa em São Paulo que tem sido importante para tornar a história de cada pessoa valorizada pela sociedade. Divulgando campanhas como “Uma história pode mudar o seu jeito de ver o mundo”, o museu registra diferentes depoimentos sobre os mais diversos assuntos do passado e do presente e os socializa através de livros impressos, sites e pelo YouTube. A metodologia vem sendo disseminada pelo Museu da Pessoa em diferentes locais, por exemplo, em Juiz de Fora a professora Rosali Henriques oferece formações àqueles que se interessam por essa nova metodologia.

Foi através deste trabalho que tive um conhecimento mais apurado da história oral e então pude decidir a metodologia a ser utilizada na pesquisa de mestrado, pois a identifiquei com os objetivos e questões as quais pretendo responder no percurso do trabalho, entendendo que “a valorização das histórias das pessoas – contadas por elas mesmas registradas e socializadas pelos próprios grupos, comunidades e instituições – traduz uma forma de entender o que é, como se faz e para que serve a história” (HENRIQUES, 2015, p.6).

Concebendo-a como uma abordagem qualitativa, diversos aspectos são analisados à luz dos métodos e dos fundamentos teóricos que sustentam essa prática de pesquisa. A seriedade do processo é aliada a nova perspectiva de que “sujeitos ganham vida, suas memórias ganham força” (DEMARTINI, 2006, p. 101) e essa é a marca que torna a história oral uma ferramenta que permite uma análise mais profunda de questões sociais contemporâneas.

François (2006) lembra que a pesquisa em história oral demanda métodos, problemas e pressupostos teóricos específicos com o fim de produzir conhecimentos históricos e científicos. Lozano (2006) além de defender esse argumento, inclui o fato da história oral possibilitar maior qualidade e profundidade a partir das entrevistas. Thompson (2006) destaca que o trabalho quantitativo deve ser complementar a esse aspecto qualitativo, pois ambos têm necessidade um do outro. Exemplificando tal argumento, ele cita sua pesquisa sobre migração e os processos sociais nela envolvidos partindo das entrevistas com as pessoas e do acesso a números e dados oficiais que somente seriam compreendidos por meio da riqueza e da profundidade de elementos que apareceram nas entrevistas.

Quando se fala em narrativas orais, logo pensamos no método e nas estratégias para captura-las e registra-las, não esquecendo que há um processo anterior de planejamento e um posterior de processamento e análise. Passamos então a falar das entrevistas, principal instrumento de coleta de dados nessa proposta de pesquisa. Thompson (1992) apresenta uma sequência de ações chamando a atenção para detalhes importantes na realização de entrevistas de história oral. Seja numa conversa informal como na execução de um roteiro mais formal, o entrevistador deve saber ouvir, respeitar e ter flexibilidade frente às respostas e reações dos sujeitos entrevistados.

Outra referência é buscar informações privilegiadas sobre o contexto e os sujeitos da pesquisa para então elaborar corretamente roteiros e perguntas historicamente relevantes e significativos para quem pergunta e quem responde. A boa escolha de informantes com prévia análise dos perfis necessários para garantir diversidade e profundidade, sabendo antecipadamente o que cada um pode relatar faz muita diferença nos resultados da pesquisa. O planejamento sobre a sequência dos tópicos das entrevistas e o fraseado das perguntas demonstram que a responsabilidade de organização do trabalho é do entrevistador, mas é o informante que tem o papel principal de sujeito no processo: “Uma entrevista não é um diálogo ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano” (THOMPSON, 1992, p. 271).

Nesse processo, detalhes que fazem parte da entrevista não podem deixar de ser observados pelo entrevistador. Trata-se dos registros subjetivos, ou seja,

como um homem ou uma mulher olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade ou em uma de suas partes. Exatamente o modo que fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista (ibid., p. 258).

Esses detalhes revelam aspectos importantes, pois as escolhas e sentimentos revelados nas falas dos informantes denotam concepções, traumas, indignações ou aceitações fatalistas da realidade que marcaram suas vidas ou a história de suas comunidades.

O olhar atento na formulação das perguntas é outro ponto chave para os entrevistadores de história oral. Os questionários com perguntas fechadas muitas vezes levam a respostas curtas ou limitadas enquanto perguntas amplas demais podem levar a intermináveis conversas de tom generalizante. A sugestão, portanto, é ter clareza dos objetivos que se quer com a entrevista, conhecer o informante e fazer poucas perguntas, deixando o tempo correr tranquilamente e sem pressa na velocidade em que as memórias vão fluindo. O autor destaca alguns princípios básicos para a elaboração: fazer perguntas tão simples e diretas quanto possível e evitar as que levam a respostas indefinidas ou as que induzem o informante a determinada resposta, utilizar um tipo diferente de fraseado para estabelecer fatos específicos e para obter uma descrição ou comentário.

A preparação no tocante aos equipamentos de captação de áudio e vídeo é outro fator de suma importância a ser considerado na preparação das entrevistas. A obra citada de Thompson fora escrita no início dos anos 90. As tecnologias nesse sentido evoluíram muito nestes últimos anos oferecendo vários recursos de registro com qualidade digital de alta definição, oportunizando resultados mais eficientes: câmeras digitais, microfones que permitem a captação de som com nitidez, modernos programas de edição de vídeo, etc., porém, antes de ir a campo é necessário fazer pré-testes para ter domínio no manuseio dos materiais e contar com uma equipe para dividir tarefas no momento da gravação. A

preparação também envolve a criação de fichas de cadastro e identificação bem como a autorização de reprodução e uso de imagem, som, texto ou fotografias dos informantes.

Aliado a isso, outro fator que contribui para resultados positivos é o local de realização das entrevistas, que deve ser claro e silencioso para permitir uma gravação de qualidade, além do mais, o entrevistador deve possibilitar ao informante que este fique à vontade, num ambiente de confiança e privacidade.

Após a organização, catalogação e transcrição dos registros vem a interpretação, a construção da história. O enfoque dado pelo autor é que esses dados podem ser socializados em contextos diferentes e através de recursos diferentes: textos escritos, publicações, programas de rádio, vídeos, conferências, etc. Entendemos que a socialização do material produzido deve ser compartilhada primeiramente com os sujeitos que participaram da pesquisa, configurando-se também como ferramenta nas práticas cotidianas da escola e da comunidade.

No que concerne à análise dos dados, pretendemos organizar as narrativas a partir do que Thompson denomina como “análise cruzada”, onde a evidência oral, considerada como fonte de informações, é construída por meio da comparação de entrevistas podendo ser associada a evidências provenientes de outras fontes. “A evidência oral pode ser avaliada, julgada, comparada e citada paralelamente ao material de outras fontes” (1992, p. 305). A diferença está no tipo diferenciado de experiência presente nessa construção: o papel de cada sujeito da pesquisa/informante como participante ativo na construção tanto de saberes como da história.

Para isso buscamos a consonância com outras estratégias de pesquisa. Documentos e registros pessoais, fotografias e objetos, dentre outros, são exemplos de fontes que expressam diversos aspectos os quais queremos trabalhar nesta pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) argumentam que os textos escritos pelos sujeitos (que não são solicitados pelo investigador) podem ser considerados fontes de conteúdo rico em detalhes sobre modos de vida e a forma como pessoas ou grupos sociais refletiam e analisavam o mundo a sua volta. Segundo os autores, os diferentes tipos de dados escritos pelos sujeitos podem ser documentos pessoais ou oficiais. Diários, cartas, textos antigos e outros registros do gênero são exemplos de documentos pessoais. Já os oficiais, no exemplo de uma escola, podem ser memorandos, atas de reuniões e outros documentos internos, registros sobre estudantes, relatórios e registros diversos, etc.

E para finalizar, realçamos as possíveis correspondências entre memória e educação, em especial, a dimensão da educação escolar, pois “abordar ou refletir sobre essa memória é importante para que se possa compreender a complexidade das questões educacionais nos dias atuais” (DEMARTINI, 2006, p. 100). Como um “cenário privilegiado de lembranças”, a escola marca a vida das pessoas, seja por seus processos e rotinas, seus espaços, seus professores ou seus processos de inclusão e exclusão.

3 AS TRILHAS METODOLÓGICAS

O tempo pediu ao tempo
Que ao tempo desse lugar
Com o tempo tudo tem tempo
É hora de começar.
(Raineri Daltrozo)

O tempo nos condiciona a fazer delimitações e assim apressar os passos na nossa jornada de descobertas. Nessa perspectiva, o presente capítulo apresenta as considerações sobre os caminhos trilhados desde os primeiros passos percorridos na Secretaria de Educação, os quais caminhei mais solitária; até chegar aos sujeitos da pesquisa e aí empreender uma caminhada conjunta para que eu tivesse os subsídios para construir uma narrativa que possa contar as histórias das escolas rurais municipais de Juiz de Fora.

É importante destacar o pioneirismo desta proposta, visto que ainda não há um estudo sistematizado sobre as escolas rurais municipais de Juiz de Fora. Por isso, o caminho que tem sido percorrido é marcado por interrogações e até certa estranheza, afinal, em um tempo onde as escolas rurais vivem um processo de desmonte, intriga o fato de alguém ter interesse em pesquisa-las. Podemos dizer que romper esses ideários já é uma premissa básica que nos orienta e nos desafia.

3.1 O CAMINHO METODOLÓGICO E OS SUJEITOS DA PESQUISA: UMA CONSTRUÇÃO NA CAMINHADA

O caminho metodológico percorrido definiu-se em torno de dois momentos. No primeiro, as circunstâncias da necessidade de “garimpar” dados e informações justificam a análise documental na Secretaria de Educação de Juiz de Fora em busca do panorama atual, de leis e outros documentos referentes às escolas rurais do passado e do presente. No segundo momento, que julgo ser o mais importante e essencial para responder aos objetivos da pesquisa, trabalhei na perspectiva da história oral com o intuito de retratar a rotina da escola e as implicações desta na vida de seus interlocutores. Os sujeitos da pesquisa são homens e mulheres que estão ligados à escola rural de ontem e de hoje: professores, funcionários e ex-alunos. Assim, buscamos oportunizar aos próprios sujeitos que viveram a rotina da escola que se compreendam como protagonistas na organização e sistematização de dados históricos a partir das suas vivências.

Na fase inicial, apoiei-me na análise documental porque consiste num instrumento importante tanto para complementar informações obtidas por outras técnicas, como para revelar aspectos novos de um tema ou problema (Ludke e André, 1986). Tais autoras me ajudaram a justificar a escolha da análise documental tendo em vista a gama de documentos

encontrados referentes às escolas rurais e por constituírem-se em “matéria-prima bruta”, que necessita ser organizada e analisada, já que a compreensão de documento abrange qualquer material escrito que possa se constituir como fonte de informação. Utilizando diversas referências, as autoras apontam as vantagens de se utilizar a análise documental em pesquisas educacionais devido ao fato dos documentos constituírem uma fonte estável e rica que podem ser constantemente consultada e servir como base para estudos posteriores; além de representar uma fonte de informação contextualizada, que revela aspectos de um tempo/local específicos. No entanto, denotam alguns limites e, em consequência, a necessidade da complementaridade de outras técnicas de pesquisa.

Na presente pesquisa essa necessidade fica evidente em função dos limites dos dados obtidos e da riqueza da história da trajetória das escolas rurais em suas comunidades. O percurso da pesquisa nesse primeiro momento passou pela busca de informações nos setores da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Como resultado, temos “uma versão da história das escolas rurais”, mesmo que ainda com lacunas e limites que não darei conta de suprir nessa pesquisa de mestrado. O segundo momento foi caracterizado pela busca “das histórias”, que os documentos não conseguem abranger, pois implicam vidas, trajetórias, ações e reações vividas no chão das escolas e das comunidades.

Os primeiros passos foram em torno das idas e vindas à Secretaria de Educação de Juiz de Fora e envolveu um levantamento de dados prévios que serviu de subsídio para o planejamento, a execução das entrevistas de história oral e o posterior processamento das mesmas. Esse levantamento abrangeu leituras de políticas públicas nacionais e locais sobre escolas rurais; a busca de dados relevantes e bibliografias sobre história e educação com ênfase nas escolas rurais; a pesquisa em diferentes setores da Secretaria procurando dados e informações antigas e atuais sobre as escolas municipais rurais; a obtenção de indicações e sugestões de comunidades e de pessoas que, através das suas memórias, pudessem revelar a riqueza da realidade das escolas rurais e suas comunidades.

Destaco que esse processo inicial gerou muita ansiedade em função da ausência de material sistematizado sobre as escolas rurais. Comecei o processo sem ter a certeza de onde iria realizar a pesquisa e por quais setores começar a buscar informações e coletar dados. O primeiro contato com a Secretaria de Educação foi com a professora Andrea Medeiros, Subsecretária de Educação, para a qual foi apresentado o projeto de pesquisa. A disposição e o incentivo à pesquisa foram imediatos tendo em vista o pouco interesse de pesquisadores em estudar as escolas rurais. A primeira indicação para o início do trabalho foi que eu procurasse a professora Gisela Maria Ventura Pinto pela sua experiência de longa data na Secretaria de Educação.

E efetivamente o ponto de partida foi a entrevista¹ com a professora Gisela, atual

¹ Tal entrevista semiestruturada baseou-se num roteiro de temas elaborado a partir de uma conversa inicial com a entrevistada. Não foi uma entrevista de história oral porque nesse momento o objetivo

chefe do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação, com experiência docente e em cargos de chefia na rede municipal desde 1989. Devido a sua atuação no extinto Serviço de Educação para o Meio Rural, parte do Departamento de Educação Básica e atuante nas décadas de 1980 e 1990, ela teve um papel fundamental ao fornecer as primeiras informações sobre a atualidade das escolas rurais além de fazer as primeiras indicações de pessoas que poderiam participar das posteriores entrevistas e também dos setores da Secretaria de Educação que poderiam fornecer dados relevantes para esse “garimpo” de informações e colaboradores desta jornada. Seguindo suas indicações, fui ao setor de Supervisão de Normalização da Gestão Escolar (SNGE) onde tive acesso à documentação existente. Posteriormente dirigi-me ao setor de Arquivo e Memória do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação (DPPI) onde obtive a maior quantidade de dados². O coordenador desse setor enfatizou que muitos documentos ainda estão sendo localizados, organizados e catalogados e que talvez ainda haja material antigo referente às escolas rurais que não passou por esse processo. No entanto, pude ter acesso a todo o material atualmente disponível, que corresponde, principalmente a fotos antigas das escolas, legislações municipais impressa e uma gama de projetos, material didático-pedagógico e de formação continuada que não foram publicados. Eram registros internos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, dos quais surgiram muitas questões que serviram de subsídio para nossas reflexões.

Por hora, precisamos caracterizar melhor as comunidades rurais com as quais trabalhamos e as escolas que delas fazem parte.

3.2 O LUGAR DA PESQUISA: AS ESCOLAS DA ZONA RURAL DA MANCHESTER MINEIRA

Para iniciar a discussão sobre o lócus da pesquisa permito-me parafrasear a afirmação de Freire (1989b) de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra escrita ou falada. Seus relatos apaixonados da infância do lugar onde vivia mostravam que a leitura de um menino curioso e atento aos detalhes do mundo a sua volta permitiram-lhe compreender e apreender com mais clareza a apropriação da palavra escrita quando chegou à escola. Mesmo sendo num tempo e numa situação diferente, quero assumir a postura de uma criança curiosa, que mesmo ansiosa frente ao caminho que precisa ser desbravado, pretende dar os primeiros passos, pesquisando e conhecendo. Seguindo o conselho de Freire,

era buscar o panorama da realidade das escolas rurais além de obter subsídios para os posteriores encaminhamentos da pesquisa. Optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada porque é um tipo de instrumento flexível em que não há a imposição rígida de questionários, além de ser muito usado nas pesquisas em Educação. Entendemos que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33-34).

² Tive acesso a todos os documentos do setor, no entanto, não me foi permitido fazer cópias do material encontrado em máquinas copiadoras, somente tirar fotos.

vou seguindo, já que ele assegura: “à medida em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (p.11). E junto com as pessoas, caminhando pelas comunidades pretendo transformar as palavras ouvidas ou escritas em “palavramundo”.

Estou falando especificamente dos núcleos urbanos de Torreões e de Monte Verde. Tal escolha deu-se em função de dois motivos: primeiro, pelo fato das escolas destas comunidades: Dom Justino e Padre Caetano terem nucleado várias escolas menores de comunidades e fazendas de seu entorno: Escola Municipal de Jacutinga, João Pinheiro, Luiz Moreira de Almeida, João Cândido Pereira, Monsenhor Nogueira, Escola de Mascate e de Pires são alguns exemplos. No entanto, pela quantidade de fazendas desta região, o montante de escolas nucleadas é bem maior. O segundo motivo que justifica essa escolha refere-se ao fato dessas escolas da rede municipal serem antigas e se localizarem em distritos muito povoados no passado.

São comunidades que se caracterizam pela produção agrícola para sustento familiar, mas também por abranger um grande número de pessoas que trabalham nos mais diversos setores na cidade de Juiz de Fora devido a proximidade do centro - cerca de 40 km - e por haver a facilidade do transporte público que permite ir e voltar no mesmo dia. Outra peculiaridade é a existência de pessoas que trabalham como caseiros ou trabalhadores eventuais em condomínios e chácaras de pessoas que moram na cidade, mas que se deslocam para estes locais principalmente nos fins de semana.

Torreões possui no seu “núcleo urbano”, além da escola, pequenos comércios e um aglomerado de residências, inclusive de moradores muito antigos, totalizando em torno de 1.800 moradores em toda a região do distrito. De acordo com os dados históricos fornecidos pela Secretaria de Educação, a escola Dom Justino José de Sant’Anna iniciou suas atividades no prédio do Centro Cultural de Torreões no ano de 1970³. No mesmo ano foi oficializado o nome da escola, que homenagearia o primeiro bispo de Juiz de Fora e que se notabilizou por suas atividades de promoção da área rural do município. Inicialmente essa escola era mantida pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)⁴ e em 1976 ocorre a transferência para a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora que então assume como mantenedora.

A escola funcionou durante quarenta anos num pequeno prédio em difíceis condições

³ A partir do Decreto de criação nº 1.008/1970 (JUIZ DE FORA, 1970).

⁴ A Campanha Nacional de Escolas da Comunidade foi criada em 1943 por Felipe Tiago Gomes, permitindo a criação de mais de 2.000 escolas em todo o Brasil, fato que a credenciou como o mais expressivo movimento de educação comunitária existente na América Latina. O foco era atender o interior dos estados, cidades e lugarejos onde na sua maioria, a presença do ensino público não se fazia presente. Contava com a parceria de pessoas, comunidades, empresas e posteriormente do Estado e é atuante até hoje, porém com um número bem mais reduzido de escolas e instituições de ensino superior (CNEC, 2016).

estruturais. Mesmo assim foi ampliando a oferta de etapas de ensino: em 1997 começa a ser oferecida a Educação Infantil e em 2002 a Educação de Jovens e Adultos. Somente em 2008 que a escola é reformada e ampliada. Dentre as escolas rurais, destaca-se por ter sido a primeira a oferecer os 9 anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil e também é a única no meio rural que possui o Programa de Educação em Tempo Integral⁵. Atualmente atende a 242 alunos distribuídos na Educação Infantil (pré-escola) e no Ensino Fundamental de 9 anos onde atuam 40 docentes. Possui um total de 11 salas de aula, quadra coberta, biblioteca, laboratório de informática, refeitório e alimentação para os alunos e infraestrutura adequada. A escola recebeu maior concentração de recursos e consequentes reformas e melhorias estruturais, pois nucleou várias escolas menores, tornando-se escola-polo das comunidades da região.

Monte Verde é uma comunidade rural que faz parte do distrito de Torreões. Possui no seu “núcleo urbano” mercadinhos e pequenas lojas com itens básicos que dividem espaço com os condomínios fechados e as casas da comunidade que se distribuem às margens da rodovia MG 353 e do Rio do Peixe. Um pouco da história dessa comunidade pode ser conhecida por meio do trabalho “Mutirão de Criação⁶” realizado na Escola Municipal Padre Caetano, datado de 27 de julho de 1985 e que era parte integrante do Projeto Educação para o Meio Rural, desenvolvido pela Secretaria de Educação na época. Esse material, encontrado nos arquivos do Setor de Arquivo e Memória do Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação (DPPI), foi realizado por professores, alunos e suas famílias, pelas supervisoras e orientadoras das escolas de zona rural e responsáveis pelo módulo sobre classes multisseriadas⁷ e tinha como proposta elaborar junto aos alunos e a comunidade um material de referência para utilização na escola. Trata-se de registros em folhas mimeografadas, algumas quase apagadas pela ação do tempo que tratam de histórias pessoais de moradores, o tipo de roupa que se vestia antigamente, as festas de casamento, a igreja, casos de pessoas conhecidas, cantigas e o registro de como era a vida em Monte Verde, como nos mostram esses dois relatos de pais de alunos:

Meu avô contava que a vida era cheia de rotina. (...) Na época de preparação para festa, todos pintam as casas, varrem as ruas para receber as pessoas que vem da cidade. O pessoal de Monte Verde é gente simples, mas são muito acolhedores. Muitos são empregados, outros trabalham na lavoura plantando milho, feijão e arroz.

Quando eu vim para cá só existiam duas casas. Uma onde é a do Sr. Bandeira, e outra, onde é a do Seu Tatão, onde ficava a

⁵ Conforme a Portaria nº 448/2007 (JUIZ DE FORA, 2007).

⁶ Mutirão de criação de Monte Verde. 1985. Texto extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 21 de novembro de 2016. Essa compilação de trabalhos faz parte do acervo de documentos que tratam da história e outros aspectos vividos pela comunidade na época.

⁷ OLIVEIRA, Laura Esteves de; PINTO, Vera Lúcia Marques. Módulo como trabalhar com classes multisseriadas. 1985. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 14 de setembro de 2016.

escola. Depois formaram a igreja e surgiu uma casa mais lá na frente. Depois foi aumentando: um vinha, fazia uma casa; outro vinha, fazia outra. Depois fizeram um botequim e do botequim fizeram uma vendinha. Até que hoje está lotado de casa e não tem lugar para fazer mais nada.

Há também relatos que retratam fatos da vida cotidiana, os costumes da comunidade, o lazer dos jovens. São histórias marcantes que revelam experiências pessoais ao mesmo tempo em que mostram as características de uma época, no caso de um período anterior a década de 1980, pois trata-se das falas de pais de alunos estudando na escola em 1985.

Existiam muitos bailes na poeira. As moças dançavam à luz dos canudos de bambu (era um pedaço de bambu cheio de óleo ou querosene). Os pais ficavam olhando: não podia um chegar perto do outro, se encostava um pouco o pai vinha e separava. Quase sempre saía briga, corria todo mundo, apagavam as luzes e era aquela confusão (Relato de mãe de aluna).

A “Escola de Monte Verde” foi construída em 1954 na fazenda que levava o mesmo nome. Com o passar do tempo a escola foi crescendo e mudou de endereço e de nome, passando a denominar-se Escola Padre Caetano ⁸. Curioso o fato de ser estabelecido o nome antes mesmo da Portaria⁹ que autoriza o funcionamento da escola, ocorrência comum na pesquisa das escolas municipais.

De acordo com os dados do INEP (2016) a escola atende a 163 alunos, distribuídos na Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental de 9 anos onde atuam 24 docentes. Possui um total de 6 salas de aula, quadra coberta, biblioteca, laboratório de informática, refeitório e alimentação para os alunos e infraestrutura adequada. Assim como aconteceu em Torreões, a escola recebeu maior concentração de recursos e consequentes reformas e melhorias estruturais, pois nucleou várias escolas menores, tornando-se escola-polo das comunidades da região.

Tive a oportunidade de conhecer a escola Padre Caetano no dia 08 de abril de 2017 ao ser convidada pela Secretaria de Educação para organizar uma formação para os professores. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois trabalhamos em torno do tema “Construindo projetos didáticos a partir de memórias e saberes das comunidades rurais”, onde foi possível constatar que a totalidade dos professores que trabalham na escola atualmente ou estudaram na zona rural ou seus familiares tiveram tal vivência. E foi pisando no chão da comunidade e conhecendo alguns professores que atualmente trabalham em escolas rurais na rede municipal que despertou meu interesse em saber

⁸ Através do Decreto Executivo nº 626/1965 (JUIZ DE FORA, 1965).

⁹ Portaria nº 15/78 (JUIZ DE FORA, 1978).

um pouco mais sobre o panorama atual destas escolas. Em que situação se encontra atualmente as escolas municipais rurais de Juiz de Fora?

A rede municipal atendia no ano de 2016 a 43.238 alunos matriculados em 136 escolas, de acordo com o censo escolar de 2016. Destas, apenas onze¹⁰ estão classificadas como rurais atendendo 2.064 alunos nas localidades de Torreões, Monte Verde, Náutico, Humaitá, Rosário de Minas, Penido, Fazenda da Varginha, Valadares, Caeté, Sarandira, Igrejinha (INEP, 2016). As etapas de ensino oferecidas pelas referidas escolas abrangem a Educação Infantil com turmas de pré-escola (4 e 5 anos) e Ensino Fundamental, sendo que algumas oferecem apenas anos iniciais multisseriados, enquanto outras contemplam os 9 anos. Há também a oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Algumas escolas organizam suas turmas unicamente no sistema multisseriado, o que é bem mais comum nas que possuem apenas Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental com poucos alunos, como é o caso das escolas Cel. Emílio Esteves dos Reis, Nagib Félix Cury e Victor Belfort Arantes. Em outras, mesmo organizando-se em turmas únicas, há a demanda de formação de turmas multisseriadas de acordo com o número de matrículas. Exemplo disso são as escolas Dr. Pedro Marques, Padre Caetano e Prof. Helena Antipoff que unificaram as turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil. A modalidade de Educação de Jovens e Adultos contempla do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e é sequenciado em fases (I à IV para os anos iniciais e V à VIII para os anos finais) atendendo as comunidades das escolas Padre Wilson, Camilo Guedes, Dr. Pedro Marques e Cel. Emílio Esteves dos Reis. Outra peculiaridade da organização destas escolas é que boa parte delas oferece atividades complementares no turno inverso às aulas regulares como: laboratório de informática, educação musical, laboratório de aprendizagem, hip-hop, xadrez, capoeira, teatro, handebol, futsal e vôlei.

Quanto à estrutura, dentre os diversos itens elencados, os selecionados denotam que há uma grande discrepância entre as escolas: aquelas que receberam os alunos de escolas menores que paralisaram as atividades são as que possuem melhor estrutura física, enquanto as menores, que ficam em regiões mais distantes e isoladas, possuem estrutura mais limitada e não recebem melhorias porque a tendência dos investimentos públicos é que tais escolas, dentro de pouco tempo sejam fechadas e nucleadas em escolas maiores. Esta possibilidade vai na contramão da atual legislação que prevê a consulta às comunidades¹¹ onde estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado deverá justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola além de constar a exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola.

¹⁰ Por um erro de processamento do INEP, a Escola Victor Belfort Arantes consta na lista de escolas urbanas. Mas a Secretaria de Educação esclareceu que já solicitou a correção, pois tal escola é rural. Os números apresentados acima levam em conta essa correção.

¹¹ Conforme define a Lei 12.960/2014 que altera o art. 28 da LDB 9.394/1996 (BRASIL, 2014).

Neste universo de escolas rurais atuam 287 docentes de um total de 3.986. Nas atividades complementares desenvolvidas nessas escolas atuam 15 auxiliares/assistentes educacionais, 16 profissionais/monitores de atividades complementares e 01 intérprete de libras (INEP, 2016).

Sobre a formação continuada dos professores e demais profissionais, o programa de 2016 oferecido pela Secretaria de Educação através do Centro de Formação do Professor contemplou formações no primeiro e nos segundo semestre abrangendo dois eixos temáticos comuns e outros diferenciados: Currículo e práticas pedagógicas e Gestão da escola. Os diferenciados apresentam-se a partir do terceiro eixo, que no primeiro semestre contemplou projetos artístico-culturais, intercâmbios e seminários e no segundo, além deste, também tratou de encontros de formação complementares e propostas de apoio às escolas. Dentro de cada eixo há subdivisões em temas, trabalhadas através de cursos, grupos de estudo e oficinas¹². Essas formações são detalhadas em um caderno disponibilizado às escolas para que as professoras possam escolher quais irão participar. São temáticas muito pertinentes e necessárias ao contexto de qualquer escola, mas, no entanto, não há nada que trate das peculiaridades de uma escola rural e da comunidade de seu entorno, e também não há outro material que seja trabalhado especificamente com as professoras e equipes gestoras das escolas rurais.

A partir dessa caracterização, muitos questionamentos vêm à tona sendo o ponto de partida os caminhos que levaram as escolas rurais de Juiz de Fora a configurar o panorama em que estão hoje. Diferentes olhares nos ajudarão a compreender esse processo.

3.3 OS CAMINHOS E AS EXPERIÊNCIAS

Enfim... chegou a hora! Era preciso sair em busca dos meus “contadores de histórias”, os sujeitos ordinários e suas narrativas. Metodologia estudada, dados da pesquisa documental anotados e analisados, roteiros das entrevistas vistos e revistos. Parti em busca do desconhecido. Quem seriam? Onde estariam? Como procurá-los? Estas eram as dúvidas que pulsavam. O vaivém da estrada sinuosa até chegar a Monte Verde e Torreões fazia sentido, pois era uma metáfora dos meus sentimentos e das minhas lembranças, afinal, estava voltando ao campo, porém agora em meio a uma nova perspectiva e um novo olhar definidos na pesquisa.

O primeiro local a ser visitado foi Torreões e a estratégia foi procurar os informantes através de um local comum que pudesse me levar às pessoas conhecidas da comunidade. Logo na chegada deparei com o bar do seu Ninho, onde estavam reunidos amigos jogando conversa fora. É claro que uma estranha chegando num bar chama a atenção, então foi fácil puxar uma conversa, que durou a tarde toda.

¹² Programa de Formação Continuada de 2016. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Centro de Formação do Professor em 17 de maio de 2016.

Ao falar quem eu era e o que me levava a Torreões, logo as histórias começaram. Como era a comunidade, as façanhas dos moradores antigos, a vida cotidiana, a escola e o trabalho na roça compunham histórias desnudadas bem na minha frente, revelando, à luz de Certeau (1994, 1997), muitas táticas que grupos ou indivíduos da comunidade criaram em vista suas necessidades como moradores do campo e suas lógicas próprias que me desafiaram. Como bem definido pelo autor, “nossas categorias de saber ainda são muito rústicas e os nossos modelos de análise por demais elaborados para permitir-nos imaginar e incrível abundância inventiva das práticas cotidianas” (CERTEAU, 2011, p. 342).

Mas, prosseguindo a prosa, um sem número de pessoas e causos dominou a fala dos amigos que conversavam sem parar. Só nessa conversa já surgiram vários nomes de moradores que foram alunos e pais de ex-alunos, além de antigas professoras que poderiam me ajudar no garimpo de histórias das escolas rurais. Numa segunda visita à comunidade, já procurei quatro pessoas, porém, só aceitariam participar da pesquisa se suas entrevistas não fossem gravadas. Esbarrei aqui em uma limitação que os instrumentos de pesquisa que escolhi me colocaram: o curto período de tempo para busca dos informantes e a realização das entrevistas. Por esse motivo, foi preciso apressar os passos, até que cheguei à casa de seu Osvaldo, que gentilmente me recebeu e aceitou fazer parte da pesquisa.

O tempo corria, logo iniciei minhas visitas a Monte Verde. Optei por começar pela escola Padre Caetano, já que em abril de 2017 ministrei, a convite da diretora, uma oficina de formação pedagógica sobre memória. Esse contato inicial foi essencial para conhecer a realidade local e conversarmos sobre os desafios da escola da roça atualmente. Isso facilitou meu acesso nessa segunda visita que, após outros momentos de conversas com algumas professoras e funcionárias, mais histórias e mais nomes de pessoas da comunidade foram aparecendo, mas o nome da ex-professora, que trabalhou toda a vida em escola da roça foi a indicação mais forte de onde eu poderia começar.

Neste aspecto cabe uma ponderação: que imagem os moradores das comunidades rurais têm da sua escola. Brandão (1990) fala da ambiguidade da escola rural: vista socialmente como um lugar privilegiado de estudo científico, uma agência de ensino e desenvolvimento de habilidades que privilegiam um tipo desejado de saber, ela não promove os sujeitos do campo e até mesmo os afugenta, pois não trata da fixação destes à terra e não abarca os conhecimentos e saberes próprios destes povos. Pensando em Monte Verde, que já teve muitas escolas rurais em situações bem precárias, vemos uma imagem quase mítica da instituição escola. É sim um lugar privilegiado que, mesmo tratando mais de uma cultura urbana do que rural, é respeitada de uma forma muito especial pela comunidade. Trilhar meu caminho em Monte Verde através da escola e com a professora Eliane facilitou minha caminhada.

Em outra volta à comunidade, cheguei até a professora Eliane, que já havia sido informada da minha visita através da diretora da escola. Fui carinhosamente recebida por

ela e sua família e tive mais um dia agradável de conversas, histórias, e experiências de vida. Ao lhe mostrar a compilação de trabalhos dos alunos da Escola Padre Caetano da década de 1980, especialmente referentes ao Projeto Mutirão de Criação, ela se emocionou e começou a lembrar das atividades desenvolvidas e da participação das crianças e da comunidade. Foi então que pedi informações sobre as pessoas que se envolveram nesse projeto: algumas tinham ido embora, outros faleceram, mas ainda havia muitos morando em Monte Verde. A professora Eliane se propôs a entrar em contato com esses ex-alunos e moradores da comunidade, mas apenas uma aceitou o convite de participar da pesquisa, a Vanda.

A falta de adesão foi justificada por dois motivos: a indisposição para gravar a entrevista e a atitude dos pesquisadores em geral, de ir nas comunidades coletar dados e nunca mais aparecer. Esse também foi um problema revelado por Montysuma (2012), em sua pesquisa com mulheres trabalhadoras e líderes comunitárias da Amazônia, que após serem os “objetos” de pesquisa de tantas pessoas que foram até lá para captar dados para suas dissertações e teses, reivindicaram a devolução do produto final do material do pesquisador para que pudessem manter sob seu domínio e de seus companheiros as memórias registradas, guardadas no seu local de origem, para não serem lembradas somente quando discutidas por pessoas de fora. Essa inquietação do autor me provocou no sentido de querer oportunizar um retorno a aqueles que participaram das entrevistas. Deste modo, irei oportunizar a cada entrevistado uma cópia em DVD das suas entrevistas completas, uma edição do capítulo principal da dissertação onde aparece o conteúdo das entrevistas e uma carta de agradecimento.

Duas pessoas já tinham sido indicadas para participarem das entrevistas ainda na primeira fase da pesquisa segundo a sugestão da professora Gisela: Seu Hélio Lourenço, atual supervisor de obras das escolas com mais de 40 anos de experiência na Secretaria de Educação e a prof. Déa Rocha, professora aposentada com larga experiência na docência e na Secretaria de Educação. No encontro que marquei com ambos tive a oportunidade de ter “um dedo de prosa” sobre a trajetória pessoal de cada um e sobre as informações que ambos possuíam acerca das escolas rurais.

Saliento que os nomes dos entrevistados não são fictícios, trata-se de pessoas e nomes reais porque o objetivo desta pesquisa é justamente dar visibilidade às pessoas que construíram e participaram de diferentes momentos da história das escolas rurais. Faço isso com o pleno consentimento dos entrevistados, firmando com eles o compromisso ético e responsável que me move também como pesquisadora. Nas primeiras conversas com os entrevistados ficou evidente o entusiasmo de todos em poder participar da pesquisa. Nas palavras de Seu Hélio, “é muito bom que alguém se interesse pelas escolas rurais, porque essa história está se perdendo. Tem muita coisa pra se falar”.

As histórias contadas desvelaram a escola rural através de diferentes olhares. Foram

cinco entrevistados abrangendo a faixa etária de 46 a 84 anos, cada um falando a partir do seu lugar, como representante de uma categoria de personagens que atuam no contexto escolar: Déa representa a Secretaria de Educação no seu papel político, normativo e de gestão; Hélio, como funcionário do setor de obras das escolas municipais, revela a rotina de funcionário e as suas vivências nos longos anos trabalhando em escolas rurais; Osvaldo apresenta o ponto de vista como fazendeiro, estudante quando criança e mantenedor da escola da fazenda quando adulto; Eliane, a professora e moradora de Monte Verde compartilha as experiências da escola e da zona rural; e Vanda conta suas histórias como moradora e ex-aluna. Esse foi o critério: que as diversas vozes fossem ouvidas e as diferentes histórias fossem contadas com o protagonismo que a história oral possibilita. Ademais, a riqueza de detalhes contada por cada entrevistado trouxeram subsídios suficientes para que eu pudesse compor uma nova narrativa, entrelaçando as diferentes histórias em um fio condutor comum: a escola rural, suas rotinas, seu espaço e seus personagens. O recorte temporal coincidiu com a infância dos entrevistados, as suas experiências relacionadas a escola e o período dos documentos encontrados na Secretaria de Educação, ou seja, das décadas de 1940 a 1990. Parece, numa primeira leitura, um recorte muito extenso, mas a experiências, mesmo em tempos distintos, tem muitas familiaridades e pontos em comum.

Compreendendo o local das entrevistas também como um fator relevante, os entrevistados tiveram a oportunidade de escolher o lugar em que se sentiriam mais à vontade. Hélio escolheu a Secretaria de Educação, Vanda preferiu a casa da professora Eliane enquanto que Déa, Osvaldo e Eliane optaram por fazer a entrevista nas suas próprias residências. Os sujeitos entrevistados eram bons de prosa. De início um pouco tímidos em função da câmera, mas ao longo de suas narrativas fui percebendo um verdadeiro mergulho nas suas próprias trajetórias de vida, o que é possível devido a uma importante característica da história oral: deixar o sujeito à vontade para falar, permitindo que as memórias possam fluir com naturalidade. Ele é o protagonista da entrevista e esta condição que lhe é possibilitada resulta numa fala sem temores, livre, sem a preocupação com respostas precisas, como as de uma entrevista estruturada, por exemplo.

A riqueza de cada narrativa revelou também conteúdos que vão além das palavras. “A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1994, p.55). O movimento de lembrar toma forma através da linguagem verbal e corporal: os gestos, os sorrisos, o choro, as pausas, o olhar que se desvia para o horizonte atrás das memórias latentes também falam. Segundo Benjamin (1994, p. 221), “na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito”.

Nesse aspecto, meu papel foi buscar no universo de cada entrevistado as palavras que se tornassem os disparadores de suas memórias. Rotinas escolares, brincadeiras de infância, o trabalho na roça, as professoras que marcaram, o caminho da escola, os cheiros

e os gostos... foram algumas das palavras utilizadas porque sempre são carregadas de memórias. É por isso que foi fundamental conversar e conhecê-los antes de realizar as entrevistas. Outra estratégia foi destacar o quanto a história de cada um era importante para contar as histórias referentes às escolas rurais de Juiz de Fora. Mesmo assim, Dona Déa, ao final de sua narrativa de uma hora e quarenta minutos que trouxe em detalhes elementos novos que os documentos não mostravam sobre as escolas, disse o seguinte a respeito da sua própria trajetória: “Ah, uma história que não tem lá grandes coisas”. Como diria Freire (1987) a “sombra invasora” carregada de conceitos opressores tão arraigada no nosso imaginário não permite que as pessoas considerem-se produtoras de história.

Considero esse aspecto um ponto crucial do trabalho, ou seja, organizar a narrativa valorizando as histórias individuais, concebidas como o ponto de partida para as reflexões. Os conteúdos das falas se entrelaçam, se complementam, se repetem. Revelam fatos de vivências e aprendizagens individuais, mas ao mesmo tempo contam histórias de uma época, de um local, de relações sociais. “A memória de um pode ser a memória de muitos” (THOMPSON, 1992, p. 17), ou seja, a memória como uma marca das nossas vidas carrega os elementos comuns da sociedade. No nosso caso, da vida e da escola do campo.

A memória é uma construção psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, que nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. (LE GOFF, 2003)

As experiências que marcaram a vida de todos são comuns, tanto que foi um grande desafio selecioná-las e organizá-las. Para marcar esse objetivo, cada entrevistado, ou melhor, cada protagonista iniciará a contação das histórias e terá como interlocutores não só os autores, mas também os outros entrevistados. Destacamos que as transcrições das falas selecionadas para compor o texto seguem a norma culta da língua portuguesa por acreditarmos que desta forma a leitura ocorrerá de maneira mais fluida e facilitará a análise do leitor.

Para começar essa prosa, vamos enfim conhecer os protagonistas que irão dialogar conosco sobre as escolas municipais rurais de Juiz de Fora.

3.4 CONHECENDO OS PROTAGONISTAS

Acredito que este trecho da música de Jorge Drexler tipifica com precisão meu sentimento ao apresentar os sujeitos que me auxiliaram nesse caminho: “Clavo mi remo en el agua, llevo tu remo en el mío¹³”. O compositor apresenta uma metáfora do rio como

¹³ Coloco meu remo na água, junto meu remo ao teu – tradução livre feita pela autora. Trecho da música “Al otro lado del río”, trilha sonora do filme Diários de Motocicleta que conta a história da viagem pela América do Sul empreendida por Che Guevara e seu amigo Alberto Granado.

uma travessia, ao qual ele se insere com convicção ao mesmo tempo em que precisa de outros remos para ter força e coragem para atravessar o rio.

Estou numa situação semelhante, afinal, preciso que outras pessoas remem junto comigo nessa travessia para criar uma narrativa concisa e ao mesmo tempo profunda, postos os limites de tempo e de páginas para escrever tantos dados que apareceram nessa trajetória da pesquisa. Passo então a apresentar brevemente os protagonistas.

Déa Rocha de Abreu

“O presente eu esqueço, mas o passado eu lembro bem.”

Nascida em 10 de dezembro de 1933 em Manhuaçu, Minas Gerais, viveu na zona rural até os 11 anos onde estudou numa escola ao lado de sua casa. Uma escola grande aos seus olhos, que ficava num espaço que confundia trabalho, estudo e brincadeiras: o trabalho da família como meeiros, o estudo tendo como professoras a mãe e a tia e as brincadeiras com os irmãos. Com 9 anos já tinha concluído as séries oferecidas, então ajudava a tia a alfabetizar as crianças. Ela disse que foi assim que começou sua vida profissional. À noite, estudava nos livros doados pela tia.

Quando acabou o 3º ano, precisou ir à cidade chamada Santana do Manhuaçu para fazer o exame do 4º, porque as professoras da escola rural eram leigas e não poderiam dar diploma de conclusão do ensino primário, que na época correspondia ao período do 1º ao 4º ano do 1º grau (correspondente aos atuais anos iniciais do ensino fundamental).

Para continuar os estudos, precisou ir morar na casa da avó em Manhuaçu e ter o auxílio financeiro do tio, que pagava a sua bolsa de estudos, o que era necessário na época já que a escola pública era paga. Lá concluiu o Curso Normal para ser professora. cursou Pedagogia em Muriaé e Pós-Graduação em Administração Escolar em Juiz de Fora.

Sua trajetória profissional em Juiz de Fora iniciou no Colégio Grambery como professora do curso normal e acompanhando o ensino fundamental. Na antiga Delegacia de Ensino da rede estadual, hoje Superintendência de Ensino, trabalhava acompanhando as escolas particulares e municipais e orientava a montagem currículos, diplomas, processos de criação e autorização de funcionamento de escolas. Aposentou-se na rede estadual, saiu do Colégio Grambery e começou a trabalhar na Secretaria de Educação do município em departamentos ou no conselho municipal de educação, com assessoria e supervisão de escolas. Desempenhou um papel muito importante no processo regularização de escolas do município; na formação de professoras, inclusive de professoras leigas que atuavam na rede municipal e no acompanhamento do funcionamento de escolas urbanas e rurais.

Hoje, aos 84 anos vive sua paixão de tocar piano, cuidar dos seus gatos e sonha em nunca perder a fé. Com vitalidade e simpatia, contou com alegria uma história que se

entrelaça a muitas outras.

Hélio Lourenço da Silva

“Eu gosto de prosear.”

Em uma longa tarde de prosa, seu Hélio, hoje com 78 anos nos contou que nasceu em Juiz de Fora em 30 de outubro de 1939. Morava no atual bairro São Pedro, quando ainda era zona rural e frequentou até a 3ª série na escola que lá se localizava. Para concluir a 4ª série, precisou se deslocar para uma escola estadual da cidade, o Grupo Central, mas devido a falta de condições do pai com uma família numerosa de 10 filhos, veio a necessidade de trabalhar. Conseguiu concluir o ensino médio 20 anos depois através de um curso supletivo.

Cedo começou a trabalhar com seu pai, com quem aprendeu a profissão de pedreiro. Depois de idas e vindas em diversas empresas chegou à Secretaria de Educação de Juiz de Fora por indicação de um motorista que lá trabalhava. “estamos precisando de uma pessoa para arrumar essas escolas da zona rural”, foram as palavras deste amigo. Aceito o desafio, seu Hélio não parou desde então... e lá se vão algumas décadas! Nessa trajetória ele acompanhou diversas gestões municipais e conheceu como ninguém as escolas rurais, não só na sua rede física, porque seu trabalho era cuidar da manutenção ou construir prédios, como também as rotinas de professores e funcionários, a influência dos fazendeiros e a vida nas comunidades rurais do passado e dos dias atuais.

E como gosta de prosear, seu sonho é escrever um livro contando um pouco de tudo o que vivenciou nestes longos anos de convívio com as escolas. São muitas histórias...

Vanda Maria da Silva Ferreira

“A modernidade é bom, a tecnologia é muito bom,
mas tem que dar a mão com o passado.”

Uma história vivida em Monte Verde desde seu nascimento em 13 de novembro de 1971 e que guarda conhecimentos e vivências do campo de ontem e de hoje. Viveu a infância entre brincadeiras, trabalho e aprendizagem com a família e a escola, que também se localizava em Monte Verde. O caminho para a escola também era percorrido em família. Os irmãos sempre iam juntos na jornada de 1 hora a pé. “A escola era levada a sério”, diz Vanda, eles eram pontuais e responsáveis com suas tarefas na sala de aula e em casa. No turno inverso às aulas, o trabalho da família se dividia entre o cultivo de produtos para sustento próprio na propriedade familiar, enquanto os irmãos mais velhos ocupavam-se

também em atividades por empreitada, como na limpeza de pastagens nas fazendas. O pai também trabalhava no DEER/MG¹⁴ e a mãe era dona de casa.

Vanda precisou parar de estudar aos 13 anos pois não havia continuidade após a 4ª série na escola da comunidade, e também porque havia a necessidade de trabalhar como doméstica em Juiz de Fora para ajudar no sustento da família numerosa. A pausa da escola foi entre os 14 e 18 anos. Com a ampliação da oferta de turmas e do ensino supletivo na escola Padre Caetano, Vanda conseguiu concluir o Ensino Fundamental intercalando o estudo e o trabalho na cidade. Circunstâncias da vida a levaram a parar novamente de estudar, mas seu sonho permaneceu. Por isso em 2002 teve uma nova oportunidade, agora para concluir o ensino médio e Vanda não a desperdiçou. Hoje, trabalha como diarista em Monte Verde e pretende seguir estudando, já está tentando o ingresso em um curso superior.

Atualmente ela ocupa seu tempo com diferentes tipos de leituras e segue em meio a muitos sonhos... Estudar é o principal deles. “Eu gosto de estudar, eu tenho gosto pela escola, gosto de estar dentro da escola” são as palavras de alguém que teve como dever lutar para conquistar o que seria seu por direito.

Maria Eliane de Almeida Reis

“Uma escola na comunidade é a referência daquele lugar”.

Uma moradora da roça que sempre viveu em torno da escola: Eliane nasceu em 1 de setembro de 1955 em Santa Bárbara do Monte Verde, de pai agricultor e mãe enfermeira. Como morava na área rural e lá não havia escola, tal situação levou seu pai a pagar uma professora para alfabetizá-la e também seus irmãos e os filhos dos colonos que ajudavam seus pais. Terminou o primário morando na casa dos avós em Santa Bárbara. Em seguida ingressou em uma escola de freiras, mas não se adaptou e logo saiu. Foi morar na casa de uma família que a acolheu na cidade de Rio Preto, onde morou por 7 anos conseguindo assim concluir o curso normal em 1978.

Em janeiro de 1979 ingressou na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que foi seu único emprego, sempre trabalhando em escolas rurais. Enquanto trabalhava fez licenciatura em Geografia e especialização, mas atuou em diversas turmas, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Aposentou-se em abril de 2017 como diretora da escola Padre Caetano.

Atualmente trabalha em um projeto social da comunidade chamado Porão Encantado, onde voluntários disponibilizam oficinas de instrumentos musicais, literatura,

¹⁴ Departamento de Edificações e Estradas de Rodagem de Minas Gerais.

bordado, pintura, reciclagem, reforço escolar, dentre outras. Atua como liderança na comunidade a qual atualmente se articula para organizar uma associação de moradores que reivindique melhorias para Monte Verde, que passa por diversos problemas estruturais e sociais. “Eu gosto muito dessa comunidade, [...] tenho por eles uma afinidade grande”, diz ela. Em função disso, um de seus grandes sonhos é continuar trabalhando junto à comunidade ajudando as pessoas.

Oswaldo de Oliveira Gomes

Eu vivi, eu vivi! Essa situação
que eu estou referindo todinha
eu presenciei e vivi.”

Nascido na fazenda de seus pais em Torreões no ano de 1931, seu Oswaldo também teve sua trajetória na roça e hoje, aos 86 anos, reflete sobre a zona rural do seu tempo de infância e dos dias atuais. Estudou junto com outros filhos de colonos na escola criada por seu pai na fazenda mesmo, com uma professora contratada e paga por ele. Essa era a única maneira de conseguir estudar na década de 1930, conforme seu relato. Sua mãe era dona de casa e cuidava da hospedagem das professoras que passavam a semana na fazenda já que o acesso era muito difícil.

Quando criança, dividia os diferentes momentos do dia entre brincadeiras, trabalho e escola. Posteriormente, morou um tempo na cidade para o serviço militar, mas em decorrência do falecimento do pai voltou para assumir a fazenda e constituir sua família. Seus filhos começaram a estudar em escola rural, mas depois continuaram na cidade até cursarem o ensino superior em diferentes áreas e trabalharem em empregos urbanos.

Dedicou-se à criação de gado e o plantio de culturas para o sustento familiar e contava com os meeiros que trabalhavam para ele. Mas a trajetória na comunidade de Torreões o permite contar muitas histórias sobre a vida e a escola da roça, falando de diversas situações como a de quando atuou como líder comunitário, onde participou e mobilizou a comunidade para manter a escola de Torreões. Hoje sonha em continuar vivendo a paz e a tranquilidade da terra onde nasceu.

E esses protagonistas: o que sabem? O que contam? Que descobertas fizemos a partir dessas histórias? Este será o assunto do próximo capítulo.

4 AS ESCOLAS RURAIS POR DIFERENTES OLHARES: HISTÓRIA E HISTÓRIAS

O tempo tudo consome
 Mesmo de pedra o letreiro
 Mas não gasta, não consome
 Um caso que é verdadeiro.
 (Raineri Daltrozo)

Explorar a jornada de descobertas das escolas rurais de Juiz de Fora nos permitiu andar por uma estrada com muitas intersecções, ou seja, os caminhos se encontram em muitos pontos. Isso porque não estamos simplesmente falando de situações pontuais ou locais específicos, mas ao falar da realidade expressa pelos protagonistas, que viveram diferentes fases da vida ou construíram sua existência no campo, há muito mais elementos em comum do que podemos imaginar. Esta constatação dá sentido à fala de Thompson mencionada anteriormente, pois ao dizer que “a memória de um pode ser a memória de muitos” o autor justamente enfatiza essa similaridade entre as histórias individuais e coletivas.

Tenho aqui o grande desafio de ser a narradora das histórias que ouvi e das pessoas que tive o privilégio de conhecer. A arte de narrar não é simples, visto que a matéria-prima, como destaca Benjamin (1994), é a vida humana desvelada nas experiências. Seguindo a diretriz do autor, nos propomos a transformar essa matéria-prima em um produto sólido, útil e único trazendo à cena uma diversidade de vivências que nos dão instrumentos para contar as histórias que nos propomos.

O processo narrativo envolve idas e vindas, entrelaçando de maneira simbiótica o narrador e seu ouvinte. Num primeiro momento eu fui a ouvinte dos 5 narradores que mergulharam nas suas experiências e na de outros para expor a sua narrativa. Agora, eu assumo o papel de narradora com o intuito de compilar diferentes vozes em uma única narrativa, num movimento objetivo – que envolve documentos, teorias, falas dos sujeitos – e subjetivo – que compreende minhas sensações, vivências e saberes. Benjamin (1994, p. 205) aponta, nesse sentido, que a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

Neste capítulo pretendemos apresentar as escolas rurais por esses diferentes olhares que se entrecruzam, as histórias no plural que carregam elementos da trajetória individual de cada entrevistado. Vanda, Eliane, Osvaldo, Hélio e Déa irão “puxar o assunto das prosas” a partir de seus lugares, chamando para seus interlocutores diferentes autores, legislações e documentos. Espero deixar minhas marcas no texto, acompanhando os movimentos do leitor, pois compreendo que “quem escuta uma história está em companhia

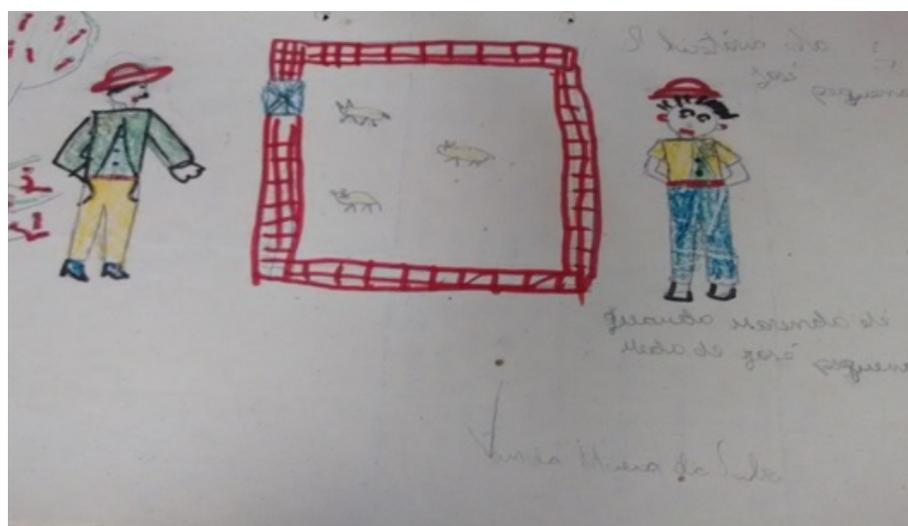
do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia” (BENJAMIN, 1994, p. 213).

4.1 VANDA: OS SABERES E FAZERES DOS POVOS DO CAMPO E SUAS INTERFACES COM A ESCOLA

Quem está com a palavra é uma mulher que sempre morou na comunidade de Monte Verde e teve uma vida marcada pelo amor à escola e o desejo de estar nela. Um desejo comum a grande maioria dos moradores do campo, mas que nem sempre pode ser realizado porque as escolas disponíveis em suas comunidades não disponibilizam todas as etapas de ensino, o que obriga as famílias a tomarem uma dura decisão com suas crianças e jovens: parar de estudar ou continuar a escolarização na cidade, o que muitas vezes se configura como um caminho sem volta. A opção de Vanda e sua família foi parar de estudar pela falta de continuidade da antiga 4ª série que era oferecida na escola de onde morava aliada à necessidade de trabalhar para ajudar na renda da família.

Vanda foi uma das alunas que participou do Projeto de Criação trabalhado pela escola Padre Caetano em 1985. Sua contribuição foi a ilustração da história conhecida na comunidade como “Zé Pequeno”, isso quando ela tinha 9 anos.

Figura 1 – Ilustração da história “José Pequeno”.



Fonte: Arquivo DPPI

Mas a contribuição de Vanda vai muito além de um desenho de uma criança curiosa e desejosa de aprender. Essa história é apenas uma das muitas que ela e seus irmãos ouviram de seu pai e configura uma memória viva de momentos marcantes da sua infância, onde a aprendizagem pela observação e participação da rotina de trabalho da família e das rodas de história nos momentos de descanso foram experiências de grande significado tanto para sua trajetória de vida quanto para nossa reflexão que queremos aqui empreender.

Hoje vem à tona a lembrança de um pouco de tudo: das cantigas, das histórias, de um pouco de tudo de plantação, de saber quando vem a chuva ou não... Uma criança hoje olha e fala: “mas como pode? De que jeito? Como é que você sabe?” Então, meu avô me ensinou, meu pai me ensinou (FERREIRA, 2017).

Será que aprendemos os saberes necessários para a vida somente dentro do espaço escolar? O que tem a nos ensinar um homem analfabeto que sempre viveu na roça? Um cidadão urbano imerso na cultura letrada e acadêmica responderia que muito pouco, talvez a paciência, a humildade e a simplicidade. Mas para quem teve essa vivência, a resposta assume outra proporção:

[...] Meu avô era muito rico em histórias. Ele sabia ver chuva, os sinais da chuva, sabe? E ele passava tudo para a gente e eu o acompanhava muito, eu me desvinculava do grupo dos meus irmãos e o seguia porque eu achava muito bonito vê-lo cuidando do cafezal. Quando ele percebia que eu estava perto, ele não zangava, me chamava para perto e dizia “você tem que fazer assim para a planta sair de tal jeito”. [...] Não sei de onde vinha tanta sabedoria (FERREIRA, 2017).

Vanda descreve como seu avô organizava a sua rotina de trabalho, os produtos que produzia e as estratégias para estocar os alimentos que ele colhia. A diversidade de plantas que ele cultivava com carinho expressa uma lógica cara aos dias de hoje: “a terra não é só para sobreviver, tem que cuidar dela também” (FERREIRA, 2017). Tudo tinha um porquê e a neta curiosa e ansiosa em aprender observava e escutava todos os ensinamentos do avô. Essa conduta de criança curiosa possibilitou a construção de aprendizagens que tiveram significado, e por isso foram tão marcantes na sua vida. Freire (1996, p. 95) denota que “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade”.

Da mesma forma, descreve as lembranças de criança ao vivenciar a rotina de trabalho do pai que era assalariado e agricultor ao mesmo tempo, pois a renda proveniente da roça não era suficiente para garantir o sustento da família. Ao chegar do trabalho assalariado às 4 horas da tarde, os filhos o acompanhavam em meio a tarefas e brincadeiras. Mas o momento mais esperado do dia era a roda de histórias contadas no tapete de couro de boi confeccionado pelo pai. Era o lugar mais especial da casa e toda a família participava deste momento de conversa e histórias. Foi nesse espaço que Vanda e seus irmãos ouviram histórias como “A luz misteriosa”, “O poço de água doce”, “O cavaleiro da meia-noite”, “Zé Pequeno” e causos de assombração. Vanda expressa sua admiração pela sabedoria de seu pai: “Era um livro... E uma pessoa que assinava só o nome”! Seu Hélio também faz essa referência: “Meu pai era muito inteligente, apesar de não ter estudado”.

A suposição de que o único local para adquirir o conhecimento válido para a vida passa exclusivamente pela escola, de uma certa maneira, causa um sentimento de surpresa em Vanda, como poderia um homem iletrado ter tamanha sabedoria e articular estratégias para facilitar o trabalho cotidiano e possuir tantos saberes e histórias para compartilhar com os filhos? Damasceno (1993) tece uma crítica nesse sentido, alegando que os trabalhadores do campo têm sua condição de sujeitos pensantes e produtores de conhecimento e cultura negados. É um estereótipo social muito arraigado e que precisa ser desmistificado. A professora Eliane compartilha de uma experiência semelhante a de Vanda. “Meu avô sentava, a gente sentava na beirada da casa [...] então ele começava a nos contar história com a enxadinha na mão”. São lembranças de histórias e de momentos privilegiados de aprendizagens que envolviam lições de vida, cultivo da terra e observação dos sinais da natureza.

As narrativas gravadas na memória dos entrevistados carregam consigo muitos significados, inclusive o de que essas “artes de dizer”, como caracteriza Certeau (1994, p. 85), carregam os discursos do povo, suas fugas e astúcias ao assumirem-se como protagonistas de seus contos, lendas e histórias:

Uma formalidade das práticas cotidianas vem à tona nessas histórias, que invertem frequentemente as relações de força. [...] Essas histórias “maravilhosas” oferecem a seu público (ao bom entendedor, um cumprimento) um possível de táticas disponíveis no futuro. [...] A retórica e as práticas cotidianas são igualmente definíveis como manipulações internas a um sistema – o da língua ou ao de uma ordem estabelecida. [...] Inscrevem na língua ordinária as astúcias, os deslocamentos, elipses, etc. que a razão científica eliminou dos discursos operatórios para construir sentidos próprios (CERTEAU, 1994, p. 85).

A escola assumindo a lógica da razão científica desconsiderou essa realidade. Mesmo reconhecendo o protagonismo de seus pais e avós na produção de conhecimentos e lógicas de trabalho no campo, Vanda se apropria do discurso da escola desvinculada da sua realidade ao destacar a ruptura de suas vivências ao começar o processo de escolarização: “[...] Aí depois veio a época da escola, a gente tinha que estudar e então fui para a escola de Monte Verde (FERREIRA, 2017).

Parece que seus processos de aprendizagem são diferentes na vivência com seu avô e no cotidiano escolar. Agora ela precisava adequar-se a novos tempos, à rigidez de um comportamento perfeito e uma disciplina severa, à novos conteúdos, à seriedade da sala de aula. E tais práticas juntam-se a tantas outras que caracterizam a instituição escola e suas rotinas. No entanto, essa não é uma peculiaridade de uma escola isolada, mas é sim uma construção histórica que remonta o início da institucionalização do ensino, uma marca da modernidade. É nesse sentido que argumenta Dussel e Caruso (2003) ao qualificar a

escola que conhecemos hoje como uma invenção da modernidade para produzir o cidadão moderno, trabalhador da indústria, habitante da cidade, carregado de obrigações, onde o ensino na sala de aula se constitui como uma estrutura de poder particular.

Sendo assim, que lugar ocupa o agricultor na escola destinada a ele? Até pouco tempo atrás e ainda em muitas regiões do Brasil a escola rural teve a mesma característica:

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras (ARROYO, 1999, p. 17).

A escola rural também foi pensada e moldada dentro da racionalidade moderna atendendo a diferentes interesses ao longo do seu percurso, menos os dos sujeitos do campo. Ainda encontramos comumente em comunidades mais isoladas essa escola tipificada por Arroyo: precária e utilitarista. Em outros lugares, normalmente em locais mais próximos das cidades, há um tipo de escola mais estruturada fisicamente e com recursos financeiros e pedagógicos tipicamente urbana situada no espaço rural. É exatamente o caso das escolas de Torreões e Monte Verde.

Entretanto, em todos esses contextos, o ponto comum é o descrédito pela vida no campo e, com isso, a partida dos jovens para buscar uma oportunidade de trabalho na cidade ou em grandes empresas rurais. Perdem sua identidade e sua terra em prol de uma dita “civilidade”.

Nesse caso, Ribeiro (2016a, p. 28) denuncia: “A escola rural [...] oferece uma educação voltada à vida na cidade, mantendo o histórico preconceito em relação ao trabalho e o mundo rural e ignorando o que, através dele e nele, se produz/reproduz em termos de vida, alimentos, saberes e cultura”.

Vemos, portanto, na escola rural pensada para os povos do campo, diversas marcas da modernidade como demonstrado por Quijano (2005). A superioridade de um povo, de uma cultura e de seus saberes sobre outros povos, classificando estes como inferiores é uma clássica assertiva da modernidade. E fica evidente que o modelo de escola que temos segue esses mesmos princípios. A escola ignora os saberes dos povos do campo, além de depreciar sua vida e cultura porque no imaginário social o que se relaciona ao campo remete a um personagem ignorante, sujo e avesso à civilização, caracterizado no Jeca Tatu e que carrega em seu bernal conceitual as matrizes da modernidade, com suas epistemologias eurocêntricas.

Essa caricatura dos povos do campo perpassa gerações. Um bom exemplo disso foi uma situação vivida por dona Déa no momento em que começou a trabalhar em uma escola particular de Juiz de Fora na década de 1950. Vinda de uma cidade pequena do interior de Minas Gerais para trabalhar com formação de professoras no curso normal, conta que não teve uma recepção muito animadora por parte de suas alunas. “Vim da roça pra cá para o pessoal rir de mim. [...] O pessoal olhava pra minha cara e dizia assim: Hum... caipira! (ABREU, 2017). Afirmar-se enquanto profissional qualificada para o trabalho ao qual foi designada foi um desafio a mais para a professora Déa numa cidade como Juiz de Fora, caracterizada como um polo industrial, educacional e cultural da região e, portanto, um local privilegiado de progresso e desenvolvimento. O status de “Manchester Mineira” conferia aos seus habitantes urbanos uma suposta superioridade que obviamente incomodou não só a Déa, mas todas as pessoas que viveram uma situação semelhante, marcas de um ideário excludente que hierarquiza e classifica.

Outra marca da modernidade, segundo Boff (1999) é a falta de cuidado. Pilares básicos da modernidade como o individualismo, a exploração e o domínio indiscriminado da natureza em vista do desenvolvimento e do progresso das nações, levaram o ocidente a um comportamento endêmico de falta de cuidado à vida em todas as suas dimensões. Por isso a doce memória de Vanda ao falar sobre o amor do seu avô pela terra a faz refletir sobre os valores do ser humano com seu semelhante e seu ambiente. “Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro” (BOFF, 1999, p. 12).

A atitude de cuidado dos sujeitos do campo para com seus pares e com a natureza faz parte da essência dessas pessoas. Encontrei exemplos dessa afirmação como a horta de Monte Verde onde são produzidos alimentos sem agrotóxicos; as Associações de Moradores de Torreões e Monte Verde que procuram se articular para conseguir melhorias para as suas comunidades e o Projeto Porão Encantado, no qual a professora Eliane faz parte, que oferece diversas oficinas à população de Monte Verde, atendendo moradores de diferentes faixas etárias e com diferentes necessidades.

O cuidado, o amor pela terra e pela presença do outro, a solidariedade, a aprendizagem pela prática e pela observação tendo a família e a comunidade como o núcleo ensinante, o gosto pelas histórias e pela “boniteza das palavras”, como diria Freire são elementos valorizados pela Vanda, e, segundo sua análise, são conceitos que devem andar lado a lado e em harmonia com as tecnologias e outros avanços científicos da modernidade. Tudo isso deve estar presente na escola, ser conteúdo de ensino. Compartilho desta mesma ideia. A prática de classificar e hierarquizar povos, conhecimentos, saberes e culturas foi um marco da modernidade e do tipo de escola “inventada”.

Damasceno (1993) caracteriza essa gama de elementos produzidos, organizados e

efetivados a partir das necessidades e aprendizagens do cotidiano dos grupos camponeses como um “saber social” decorrente da experiência acumulada. A autora chama a atenção para o fato de que há uma tradição de negação desses saberes, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de que esse saber social se articule com o saber científico como uma tessitura. Será que podemos (re)pensar a escola aliando os conhecimentos elencados pela Vanda às conquistas da humanidade na sua trajetória evolutiva?

4.2 ELIANE E A ESCOLA RURAL COMO LOCAL DE FORMAÇÃO E DE TRABALHO: O TORNAR-SE PROFESSORA

Agora passamos a refletir a escola rural a partir do olhar de quem a viveu enquanto aluna e professora. Eliane tem uma trajetória enquanto estudante de escola rural que não se difere dos outros 4 protagonistas desta pesquisa e, muito provavelmente, da grande maioria dos alunos que estudaram em escola rural. Por outro lado, o caminho para tornar-se docente e as experiências ao longo de 38 anos como professora de escola rural, também nos fornecem uma gama de histórias enriquecedoras que nos ajudaram a conhecermos melhor essas escolas.

Especificamente a experiência comum dos protagonistas com a etapa de ensino oferecida nas escolas rurais municipais deu-se em torno do antigo primário, que correspondia às turmas de 1ª a 4ª séries, atuais anos iniciais do ensino fundamental. Eliane, Hélio, Déa e Osvaldo relataram que após essa etapa, as crianças deveriam fazer o exame de admissão ao ginásio, ou seja, às 4 séries finais do antigo ginásio¹.

As etapas previstas da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961) previam o Ensino Primário (1ª à 4ª séries) e o Ensino Médio, ministrado em 2 ciclos (ginasial – 4 séries que seguiam o primário e colegial – 3 séries). Na prática, a 4ª série do primário era o “ponto de corte” e onde as trajetórias escolares dos nossos protagonistas tomaram rumos diferentes. Após a LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971) instituiu-se o Ensino de Primeiro Grau de 8 anos corridos, atendendo crianças de 7 a 14 anos, seguido do 2º Grau com, no mínimo, 3 anos de duração².

Vanda estudou nessa época, mas nas escolas rurais ainda imperava a ideia do primário em condições muito precárias. Como destaca Ribeiro (2016a), a educação voltada aos povos do campo é marcada por negações e contradições. Isso quer dizer que por mais que leis fossem criadas, não alcançavam boa parte dos povos do campo.

Nesse sentido, Calazans (1993) apresenta a trajetória das legislações voltadas ao

¹ Como está disposto no Decreto nº 19.890/31 (BRASIL, 1931) e firmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961). Conforme o artigo 36 desta lei, para fazer o exame, o aluno deveria ter 11 anos e demonstrar que cumpriu satisfatoriamente a educação primária.

² O Ensino de 1º e 2º Graus equivalem, respectivamente, aos atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme disposto na LDB 9.394/96 e suas alterações.

ensino regular em escolas rurais, que teve seu início no fim do 2º império, implantando-se mais efetivamente na primeira metade do século XX. Mas essa proposta não partiu da necessidade dos povos do campo, mas sim da monocultura cafeeira, por exemplo, que necessitava de mão-de-obra mais qualificada, o que se pretendia que fosse feito pelas escolas: a escola técnica de 2º Grau seria uma importante ferramenta. Os cursos técnicos e as escolas agrícolas, bem como os cursos de Agronomia tiveram sempre maior visibilidade em função das necessidades das propriedades monocultoras, mães das atuais grandes empresas do agronegócio. Tal ideia de preparação é fruto de um movimento denominado “ruralismo pedagógico”, que ganhou força a partir de 1930, que é, segundo Calazans (1993), um ano significativo por trazer mais efetivamente programas de escolarização para as populações do campo. Mas, enquanto isso, a escola das crianças continuou sendo a “escolinha rural”, com os objetivos básicos de ler, escrever e fazer as operações matemáticas básicas.

Diferentes programas e perspectivas marcaram as décadas que se seguiram, principalmente entre 1960 e 1970 com ênfase na premissa “educação e desenvolvimento”. Por outro lado, surgiam através de Paulo Freire e outras iniciativas as raízes do movimento da educação do campo que culminariam nos anos de 1990 com diversas manifestações populares dos movimentos sociais ligados ao campo que culminaram com a definição de políticas públicas pensadas dentro da lógica da educação do campo. Mesmo com todos os avanços, ainda assistimos uma situação onde a educação e a escola empreendida pelo Estado às populações do campo dispõe de ações distantes dos reais interesses destes povos e serviram, em grande parte, para enfraquecer essa população quanto a sua identidade e afugentar os jovens do campo para a cidade.

Na década de 1970, período da escolaridade básica de Eliane, era um grande dilema continuar os estudos após o primário. Mas com o desejo de ser professora e vencido o “ponto de corte” do exame de admissão, Eliane precisou encarar um outro desafio que as crianças e jovens do campo que querem estudar enfrentam: mudar-se para a cidade. Após uma experiência frustrada em um internato, ela conseguiu moradia na casa de uma senhora conhecida da família e foi aí que conseguiu concluir o ginásio e fazer o curso normal, concluído em 1978. Já em 1979 conseguiu ingressar como professora na rede municipal de Juiz de Fora, trabalhando em escolas rurais até se aposentar em 2017. E o que a levou a ser professora é uma marca comum às mulheres do campo: “foi o que apareceu”, disse Eliane. Ser mulher da roça não permitia muitas possibilidades, mas ser professora era o caminho mais fácil para as meninas continuarem estudando e conseguir emprego mais facilmente.

Louro (2000) analisa a construção social do magistério como profissão feminina, destacando que até o final do século XIX a função docente era tarefa masculina. No entanto, a necessidade da educação para a mulher surge como uma premissa vinculada à modernização da sociedade atribuindo a ela o papel de educadora por vocação, ideia

associada à maternidade, enquanto o homem adentrava para o mercado de trabalho estabelecido em função dos interesses capitalistas. Essa nova imagem da mulher educadora fez com que muitas mulheres conseguissem estudar num tempo em que não lhes era permitido sair de casa para trabalhar. O orgulho de ter uma filha professora assumia no imaginário social um contorno quase que divino, e com Déa e Eliane não foi diferente.

Mas esse processo de torna-se professora em escola rural para Eliane teve pontos fortes e outros, nem tanto. O ponto forte foi sua trajetória de conhecimentos prévios vividos na sua trajetória como estudante. Ela sabia os desafios de ser uma criança da roça e os sacrifícios para poder estudar. Isso entendia com propriedade, o que a sensibilizou e a tornou uma professora compreensiva com seus alunos.

Curioso perceber que o magistério entrou na sua vida como uma necessidade, uma via de escape, e acabou se tornando uma de suas maiores paixões. Hoje seus ex-alunos são seus amigos, e ela se orgulha da pessoa que se tornou através dessa interação. Como professora e moradora da comunidade, ela se converteu em conselheira, madrinha e incentivadora de muitos para que dessem continuidade nos seus estudos e buscassem a realização de seus sonhos. Sua dedicação a fez se tornar uma referência na comunidade. Foi muito interessante observar nos dias que a visitei a quantidade de pessoas que chegaram a sua casa para tratar dos mais diversos assuntos: desde a articulação para a associação de moradores, até a chegada de crianças que estudam atualmente na escola Padre Caetano para juntas irem ao local das oficinas do projeto Porão Encantado.

Semelhantemente à história de Eliane sobre o tornar-se professora, Déa precisou mudar-se para a cidade, mas no caso dela foi toda a família, pois não deram conta de continuar vivendo no campo com o que ganhavam como meeiros. Foi para a escola primária muito cedo, e teve como professoras a mãe e a tia. Com 9 anos já tinha concluído o antigo primário e então começou a sua trajetória como professora: durante o dia ajudava a tia a alfabetizar os alunos e à noite estudava nos livros selecionados por ela. “Assim que comecei minha vida profissional!”, disse ela, ensinando a crianças mais velhas que repetiam muitas vezes a antiga primeira série.

Após percorrer um caminho de formação até a pós-graduação e diversas experiências profissionais, Déa chega ao curso normal do Colégio Grambery de Juiz de Fora onde participa da formação de inúmeras professoras, tanto das novatas como daquelas que eram leigas, ou seja, já exerciam a docência sem formação para o magistério. Ela contou especificamente o caso de um convênio feito pela prefeitura de Juiz de Fora com o colégio para a formação de mais de 50 professoras leigas que já atuavam na rede municipal por volta de 1974. Através desse mesmo convênio, ela também ministrou cursos de estudos adicionais para professoras de 5ª e 6ª séries.

Verificamos que ainda nesta época, era grande o número de professoras sem formação que atuavam nas escolas municipais, características não só peculiares a Juiz de Fora, mas

uma realidade comum às escolas rurais brasileiras como um todo. Os caminhos percorridos para tornarem-se docentes, em muitos casos, era através da indicação de políticos e pessoas conhecidas ou atendendo a condição imposta pelos fazendeiros ao abrirem escolas em suas fazendas, que a esposa, filhas ou noras pudessem atuar como docentes nessas escolas.

Uma outra questão levantada é o tipo de formação oferecida no magistério e nas licenciaturas. Eliane destaca a distância entre a teoria e a prática, especialmente quando se fala em escolas rurais, com turmas multisseriadas, como foram suas primeiras experiências. Sobre as escolas rurais municipais de Juiz de Fora, Déa atribui a essa forma de organização das turmas uma das principais causas de repetência, principalmente na 1ª série. “Porque ficava 10 meninos, cada um num grupinho. Às vezes tinha 3 meninos no primeiro ano, 2 no segundo, 3 no terceiro... Ficava mais difícil da professora conciliar” (ABREU, 2017). Ribeiro (2010, 2016a) aborda nesse sentido que a multissérie nas escolas rurais fracassa pela maneira como é organizada e trabalhada, e ainda por estar aliada a muitos outros problemas das mais diversas ordens que demonstram o descaso do Estado para as populações rurais e sua escola.

Enfim, são muitas peculiaridades que os cursos de formação inicial não conseguiam, e, de certa forma, ainda não conseguem contemplar. O que aconteceu com Eliane foi a necessidade de uma formação na e pela prática, no chão da escola.

“Então eu formei para professora e comecei. A gente começa também sem saber nada, mas comecei e fui gostando. [...] Você só aprende a dar aula dando aula!” (REIS, 2017). Esse começo ainda se tornava mais desafiador porque as professoras de escolas rurais realizavam todo o trabalho sozinhas: “Quando eu comecei a trabalhar, a gente tinha que fazer era tudo: fazia merenda, fazia a escrita todinha da escola, matrícula, [...] entregar o cardápio de merenda todo mês... Não tinha ninguém para ajudar” (REIS, 2017).

As carências na formação inicial de professores são também denunciadas por Ribeiro (2016a, p. 17), a qual destaca que “esta formação, no entanto, têm sido delegada a agências externas, ao sistema educacional e aos órgãos do Estado”. Kolling, Neri e Molina (1999, p.25), falando sobre a realidade do campo hoje, também tecem uma crítica à formação de professores, alegando que

Também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de professores, incluindo os cursos de magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto.

Déa e Eliane tem outro ponto em comum: o trabalho na rede municipal de ensino de Juiz de Fora onde compartilharam experiências pedagógicas nas décadas de 1980 a

2000. A referência comum foram práticas referentes ao projeto Educação para o Meio Rural³, previsto para ter suas atividades realizadas de 1983 a 1988, produto da atuação do setor de Serviço de Educação para o Meio Rural, além de outras rotinas da Secretaria de Educação voltadas às escolas rurais.

Este projeto consistia numa proposta pedagógica pensada para o campo, onde se inseriam diversas atividades e projetos voltados às demandas das escolas rurais, formação específica para professores e acompanhamento de supervisoras e orientadoras da Secretaria diretamente nas escolas para apoio e monitoramento das atividades. O texto que o compõe apresenta concepções interessantes a respeito do espaço e da escola rural. Constatou-se que o poder público municipal é na maioria dos casos a única esfera do poder público a estar presente no meio rural, sendo a escola o único agente de atuação. Na seção que trata do diagnóstico atestam-se muitos problemas como a inadequação curricular, a multirrepetência principalmente na 1ª série, a grande rotatividade de professores, os problemas no transporte escolar, a pobreza do meio rural, as consequências do fechamento de escolas para as comunidades e a ausência de formação específica para os professores trabalhadores nas escolas rurais.

O texto também aponta a necessidade da escola aliar a realidade do aluno e suas vivências à outros conhecimentos e outros contextos; bem como de se constituir num espaço privilegiado de reflexão e produção de conhecimento que leve em conta as problemáticas sociais do rural e do urbano e o ideário social sobre o homem do campo dentro de um modelo econômico e político que o discrimina como o caipira pitoresco. Tal perspectiva também seria válida ao município de Juiz de Fora, pois os dados apresentados revelam o crescente êxodo rural de 1950 à 1980 em função dos projetos industriais sempre em voga. Já em 1980 a população urbana consistia em 98% da população do município.

A partir dessa contextualização inicial apresenta-se a justificativa para que as próprias professoras fizessem um levantamento e registrassem o universo cultural rural de seus alunos para serem integrados aos demais saberes sociais nos currículos e programas das escolas rurais. Os resultados deveriam ser encaminhados para o setor do SER que organizaria o material para ser efetivamente trabalhado nas escolas, mas também propunha a elaboração de propostas metodológicas e sugestões de elaborações próprias pelos professores, buscando a criação de mecanismos de interação entre a comunidade e a escola.

Assim, o objetivo principal do projeto Educação para o Meio Rural era a capacitação, o “treinamento” dos professores da Zona da Mata Mineira para atuar nas escolas rurais de primeiro grau, “com vistas à adequação do ensino ao universo cultural desse meio⁴”

³ Projeto Educação para o Meio Rural: Administração 1983-1988. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 06 de setembro de 2016.

⁴ Projeto Educação para o Meio Rural: Administração 1983-1988. Material extraído de: Secretaria de

(p.7). Uma equipe interdisciplinar de especialistas elaboraria um material provisório de treinamento em serviço. Após a aplicação deste material pela equipe, o mesmo seria reelaborado e encaminhado para uma versão final que então seria distribuída não só para a Zona da Mata, mas para o estado de Minas Gerais para a formação de professoras leigas que atuavam nas escolas de meio rural.

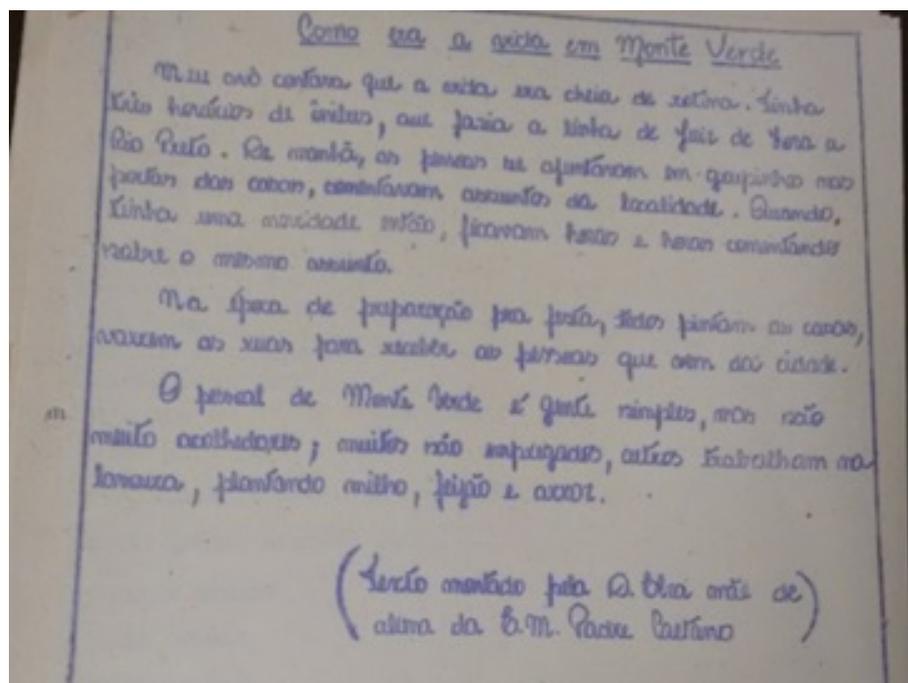
A organização das formações seria em manuais e módulos:

- genéricos, com temas aplicados a qualquer região do estado – educação, organização do ensino e recursos humanos da educação para o meio rural; como trabalhar com classes multisseriadas.
- específicos, concernentes à realidade de Juiz de Fora – caracterização do município; experiências pedagógicas do meio rural da Zona da Mata de Minas Gerais; sugestões programáticas de: Comunicação e Expressão, Integração Social, Matemática e Ciências.

Dentro destas temáticas mais específicas encontramos material de formação sobre folclore na escola e um vasto material sobre o trabalho com turmas multisseriadas, destacando as possibilidades pedagógicas a partir do que seria um problema. Consistiam numa ferramenta teórica e prática que instrumentalizaria de forma contextualizada a realização de atividades diferenciadas levando em conta a realidade dos alunos, a valorização: da cultura, da integração família, escola e comunidade e da identidade desse povo para evitar o êxodo rural. Tudo isso dentro de uma proposta metodológica de planejamento diagnóstico e participativo que sugerem a elaboração do próprio material didático e práticas pedagógicas a partir de temas geradores levantados na realidade de cada escola/comunidade.

Um exemplo dessa proposta de construção de material didático foi o planejamento do “Mutirão de criação” trabalhado nas escolas rurais. O registro “Criação de Monte Verde” realizado pela escola Municipal Padre Caetano foi elaborado conjuntamente pelos professores, supervisores da Secretaria, alunos e comunidade conta a história desse distrito de Juiz de Fora pelos próprios moradores: são textos que revelam suas vivências, histórias e curiosidades da comunidade, seguidos de propostas de atividades a serem realizadas pelos alunos e que abrangiam diferentes áreas do conhecimento como Língua Portuguesa, Matemática, História e Artes.

Figura 2 – Projeto Mutirão Criação de Monte Verde.



Fonte: Reprodução do Arquivo DPPI

Eliane retrata como ocorria na prática a execução do projeto:

Nós fizemos o curso. Eles ensinavam a gente como trabalhar com essas crianças. Inclusive as leituras eram voltadas para o meio rural, sabe? Alfabetização, aqueles textos menores eram criados também, muita coisa foi feita pelas próprias pessoas. [...] Foi assim, um projeto bom também. As crianças aprenderam muita coisa e a gente também (REIS, 2017).

Outra lembrança faz referência a um fruto do projeto Educação para o meio rural. Um dos temas das formações continuadas vivenciadas pelas professoras era o meio ambiente, e por consequência, essa temática passou a ser trabalhada com os alunos. Ela relata que muitos alunos saíram de Monte Verde para estudar e retornaram trabalhar na comunidade. Atualmente existe uma horta comunitária que foi idealizada por um ex-aluno da escola Padre Caetano onde são produzidos produtos orgânicos para serem comercializados.

Mais um registro importante foi o Projeto de Alfabetização da Zona Rural⁵. A professora Eliane fala um pouco da sua experiência:

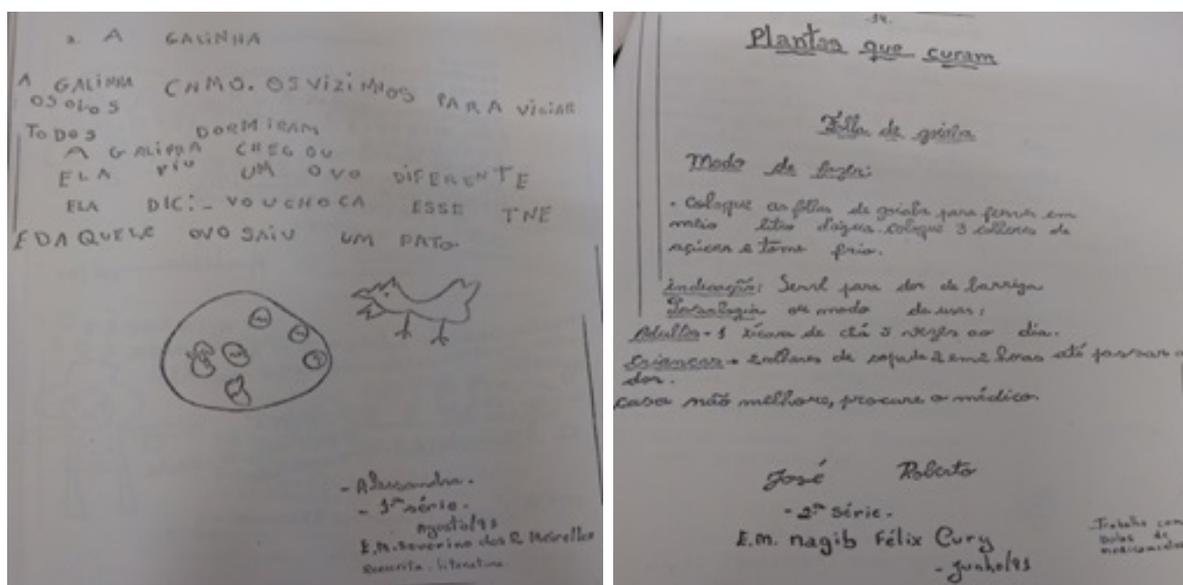
Tinha o projeto de alfabetização. A 1ª série sempre foi bastante repetente, mas depois criou-se uns livrinhos. As próprias coordenadoras faziam aquele livro de acordo com tudo que tinha no meio rural: folclore daquela região, as histórias daquela região. Então a gente pegava as próprias histórias das pessoas, sabe? [...] Os

⁵ Projeto de alfabetização da zona rural. 1990. Material extraído de: Secretaria de Educação: Arquivo DPPI em 5 de setembro de 2016.

alunos traziam uma história e a gente levava para a Secretaria, para o curso que a gente fazia e eles montavam os livrinhos (REIS, 2017).

Referentes a essas práticas, encontramos os volumes “Lendo e relendo I” e “Nossos textos I” que, junto ao Relatório do Projeto, mostram ações práticas com as quatro séries iniciais visando sanar o problema expressivo da evasão e da repetência nas escolas rurais nesta etapa da escolarização⁶. Os volumes consistem numa coletânea de produções dos alunos a partir da diversidade de gêneros textuais produzidos em sala de aula com o objetivo primordial de servir como material didático de leitura e trabalho com conhecimentos linguísticos. Os textos seriam utilizados para leitura, análise e reescrita já que estão disponíveis exatamente como os alunos os escreveram, sem a correção do professor. Além deste uso em sala de aula, também serviria como referência de pesquisa nas formações de professores dentro do Projeto de Alfabetização.

Figura 3 – Textos produzidos pelos alunos nos volumes Lendo e Relendo I



Fonte: Reprodução do Arquivo DPPI.

O relatório do Projeto de Alfabetização destaca as origens do Projeto através da iniciativa de professoras da Escola Municipal Padre Wilson em 1989 e pelo sucesso alcançado por esse trabalho, tanto que a Secretaria de Educação optou por adotá-lo em todas as escolas rurais a partir de então. As atividades referentes ao período de 1989 a 1992 apontam diversos avanços na expressiva melhora dos índices de aprovação e do comportamento dos alunos no que se refere ao interesse e participação na construção do conhecimento.

⁶ * FRANCO, Fátima; DURÃES, Regina. Volume Lendo e Relendo I. 1991. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 5 de setembro de 2016.
 * FRANCO, Fátima. Volume Nossos textos I. 1991. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 6 de setembro de 2016.
 * Relatório anual de atividades de 1990. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 6 de setembro de 2016.

Como um dos desdobramentos desse projeto, ainda havia o teste de leitura. Segundo a professora Eliane, o teste envolvia a leitura de palavras e de textos com interpretação e assim descreve sua aplicação:

O teste de leitura era um pavor, sabe? [...] A gente dava a matéria toda que era trazida de lá, mas quando chegava a supervisora, tinha criança que não conseguia ler uma palavra. Então elas voltavam outro dia para repetir aquele teste porque a criança naquele dia não conseguiu ler nada. [...] Aí elas traziam, sentavam a criança, a gente às vezes ficava brincando com os outros lá fora e uma ou duas ficavam tomando aquelas leituras. Mas era um verdadeiro pânico que eles sentiam, coitadinhos! (REIS, 2017).

Outra ação do projeto Educação para o Meio Rural era a atuação das supervisoras das escolas rurais que nesta época, eram professoras da Secretaria de Educação que visitavam regularmente as escolas e auxiliavam as professoras. Segundo as professoras Eliane e Déa, essa configuração de supervisão/coordenação pedagógica foi necessária porque as professoras das escolas rurais trabalhavam muito sozinhas, preparavam suas aulas com os poucos recursos que tinham: livros escassos, carbono, mimeógrafo, quadro de giz precário. Devido a quantidade de escolas, a opção foi montar uma equipe de supervisoras da Secretaria que ficavam responsáveis por um grupo de escolas e as visitavam regularmente, de 15 em 15 dias.

O papel destas supervisoras foi descrito pela professora Gisela no relato sobre a sua experiência profissional, pois no início de 1990 começou a trabalhar na Secretaria de Educação para auxiliar as professoras das escolas rurais nos inúmeros desafios que elas encontravam, já que ficavam sozinhas nas escolas cuidando de tudo. Tratava-se de um grupo de supervisoras que regularmente visitava as escolas acompanhando, orientando e apoiando o trabalho das professoras. O grupo era dividido para atender as escolas de uma região em um dia de aula, vivenciando com as professoras a rotina escolar e posteriormente trazia para a Secretaria de Educação as necessidades elencadas para serem conhecidas e analisadas e também para compor as temáticas das formações continuadas com as professoras, que permitiam a troca de experiências e sugestões que eram muito importantes, já que todas passavam pelas mesmas situações e dilemas.

Figura 4 – Formação de professores das escolas rurais: produzindo material didático com sucata – 1991



Fonte: FONTE: Arquivo pessoal da prof^a. Gisela.

No entanto, anos depois a professora Gisela saiu deste setor e mais tarde ele foi extinto. Ela não soube precisar a data, mas afirmou que enquanto houve grande número de escolas rurais, o serviço foi atuante. Como parte das atividades do Serviço de Educação para o meio rural, as supervisoras faziam relatórios detalhados dessas visitas em fichas específicas tratando de aspectos como:

- funcionamento da escola, limpeza, merenda, horta;
- prática pedagógica: observação e descrição do trabalho desenvolvido pela professora, planejamento diário, acompanhamento do caderno dos alunos, atividades avaliativas;
- frequência dos alunos;
- encaminhamentos e sugestões a partir das problemáticas encontradas e/ou relatadas pelas professoras e fornecimento de material didático.

As professoras também preenchiam fichas avaliando os pontos positivos e negativos do Serviço de Educação para o Meio Rural (SER), da supervisão e da orientação; da merenda escolar; do material didático e escolar fornecido pelo setor; e do próprio trabalho. Um outro instrumento, um questionário datado de 1990 apresenta uma espécie de autoavaliação dos professores a respeito do aproveitamento dos alunos, utilização dos materiais distribuídos nas reuniões, dificuldades encontradas e avaliação das reuniões de formação. Do outro polo dessa avaliação, a professora Eliane avalia essa ação supervisora:

Nós éramos avaliadas em tudo. Se a gente fazia um plano de aula bem feito, se a gente não fazia, se o menino acompanhou direitinho... Os pré-requisitos que vinham nessa ficha eles olhavam todos. Então assim, a gente tinha mais trabalho, mas também tinha mais ajuda nesse sentido (REIS, 2017).

Figura 5 – Ficha de visitas – zona rural.

| DIA DA VISITA | | | MÊS ANO | | FUNDAMENTO DA ESCOLA | |
|---------------|----|----|---------|-------|----------------------|-------------|
| 1º | 2º | 3º | Entrada | Saída | Horário | Observações |
| 10 | 22 | 28 | | | | |
| 20 | | | | | | |
| 30 | | | | | | |
| 40 | | | | | | |

| ATENDIMENTO PEDAGÓGICO | |
|---|-------------------------|
| Área: Português | Área: Integração Social |
| Recuperação: 14 alunos. A prof. está trabalhando com os conteúdos que não foram fixados. Alguns alunos conseguiram reter todos os conteúdos do 2º bimestre. | |
| Conversamos sobre os conteúdos do 3º bimestre. Fidei a prof. para fazer o parcelar de revisão dos verbos-chaves. | |
| Fidei para dar ditado de português, forma escrita de base e letra manuscrita e ponto final. A correção será dirigida no 3º bimestre. | |
| Sobre correção dos cadernos: não deixar palavras erradas, corrigir o parcelar partindo de alguns diálogos que ele aprendeu e escreva a palavra certa. | |
| Sobre leitura, fidei que deve 3 momentos por dia. | |
| Integração a prof. se trabalha com temas interdisciplinares todos os dias de ditado. | |
| Trabalhei com os alunos enquanto a prof. conversava com a prof. supervisora de Matemática. | |
| Plano didático: Sem | |

Fonte: Reprodução do Arquivo DPPI.

Mas o relato de Vanda revela que essa ação das supervisoras também era exercida diretamente aos alunos. Ao contar sobre sua participação no Projeto de Criação de Monte Verde, disse o seguinte: “Eu quando fiquei sabendo do trabalho eu me emocionei muito de reencontrar esse trabalho. Cada coisinha desenhada ali, na época, tinha uma supervisora do lado (risos). Eu nem sei como saiu! Tinha que ser perfeito!” (FERREIRA, 2017).

Outra questão lembrada por Vanda foi a execução dos testes de leitura, o qual ela definiu como “tirar a identidade pela primeira vez”.

Tinha que ir. Tinha que estar certo e tinha que passar porque era obrigação. A gente não podia ficar preso por muito tempo não! Na hora de fazer o teste, às vezes o texto estava na ponta da língua, mas... o nervosismo! [...] As professoras iam passando redação para fazer, era composição na época. Às vezes têm umas tarefas e esquecia a composição. Fazia de última hora e aí... Zero e castigo! O castigo era ficar sem recreio uns minutos. Nada severo, mas tinha que respeitar (FERREIRA, 2017).

Analisando este último ponto, começamos a entender porque esse projeto com ideias inovadoras para a década de 1980 não teve continuidade.

Inovadoras porque, a partir de um diagnóstico local, identificaram características, peculiaridades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais de Juiz de Fora. Mas por que não tiveram continuidade? Porque essas concepções não partiram da atuação e da conscientização promovida por movimentos sociais ligados ao campo ou pelos agricultores e talvez por isso não alcançaram o sucesso planejado, em consequência, foram se perdendo ao longo do caminho.

As diversas faces do projeto Educação para o Meio Rural e outras propostas pedagógicas do Serviço de Educação para o Meio Rural apontam para princípios que valorizam as crianças, suas famílias e comunidades rurais nos seus modos de vida, atentando para as possibilidades que o campo oferece. No entanto, é uma contradição colocar o campo como currículo, usar como material didático um material produzido pelos próprios alunos e suas comunidades e depois fazer com que esse material retorne para os alunos de uma maneira arbitrária, impositiva, seguindo um modelo pré-estabelecido. Compreendemos, assim como Freire (1987, 2002b) que um projeto levado a cabo sem diálogo entre todos os envolvidos não tem possibilidade de ser bem sucedido.

Essas constatações fazem lembrar mais uma análise crítica de Freire (2002b): temos a herança de um país colonizado, receptor de uma cultura imposta agressivamente pelo colonizador, tornou homens e mulheres meros expectadores, acomodados às ideias criadas para eles, as quais julgam serem opções suas. As soluções para seus problemas estariam em receitas prontas que não nasceram da análise crítica do próprio contexto e por isso não frutificam, não dão certo. Ao contrário, porque certas experiências são bem sucedidas? Usando como exemplo a pedagogia do MST (CALDART, 2004), que ajuda a referenciar os princípios da Educação do Campo, percebe-se que a reivindicação pela reforma agrária está ao lado da luta por uma escola do campo de qualidade. Ou seja, a conscientização sobre as próprias necessidades dos colonos quanto a terra e a escola os levou a construção de uma pauta teórica e política que sustenta a garantia de uma escola voltada aos seus interesses e necessidades. Acreditamos ser esse um princípio fundamental na efetivação de uma proposta de Educação do Campo bem sucedida.

A opinião das professoras Déa e Eliane, no entanto, é outra. Elas atribuem a falta de continuidade do projeto Educação para o meio rural às trocas de governo a cada 4 anos, que na maioria das vezes desconstrói o que foi construído pelo anterior e implanta novos projetos e programas de acordo com a ideologia de seus partidos e aliados políticos; e, principalmente, a migração das famílias do campo para a cidade e a crescente diminuição dos alunos das escolas da zona rural. Para que pensar numa proposta pedagógica específica para essa população se gradativamente ela está definhando? É claro que a escola sozinha não conseguiria reverter esse processo, mas como esse era um dos objetivos do projeto,

evitar o êxodo rural, pode-se dizer que os resultados não foram efetivos.

Relatórios do período 1980-1990⁷ manuscritos pelas professoras mostrando as possíveis causas do baixo rendimento e evasão dos alunos também apontam algumas questões que dificultavam a vida escolar das crianças. As que se sobressaíram foram: dificuldades de aprendizagem, infrequência, cansaço gerado pelo trabalho, trabalho em casa e fora de casa, problemas familiares como alcoolismo, desnutrição, problemas de saúde, difícil acesso à escola e algum tipo de deficiência. Tais questões denotam carências e ausências do Estado para com o campo, pois considera-se a falta de atendimento adequado à saúde e de infraestrutura básica nas localidades rurais, bem como as difíceis condições de trabalho a que muitos agricultores eram submetidos. Por outro lado, os relatórios de visitas das supervisoras e avaliações das professoras denunciavam a falta de material escolar, de merenda, de utensílios para cozinhar, refrigeradores, e até mesmo a falta de energia elétrica e água (algumas escolas não tinham ligação elétrica). Há inclusive sugestões de professores para a reconstrução do prédio em que funciona a escola tendo em vista as péssimas condições de conservação. As dificuldades no transporte para as professoras que muitas vezes ficavam a semana inteira na escola e dependiam de carona para voltar para casa nos finais de semana foi outro ponto comum.

Figura 6 – Escola Municipal de Curupaity. - Escola Municipal de Mascate – 1985.



Fonte: Reprodução do Arquivo DPPI.

Mais uma questão que se sobressaiu foi a da multisseriação. Verificamos que a grande maioria das escolas rurais de Juiz de Fora, até a década de 1990, organizavam-se em turmas multisseriadas, o que gera opiniões e reações bem distintas. Historicamente, a escola rural foi sinônimo de multisseriação, que muitas ou na maioria das vezes também estava relacionada a precariedade das condições físicas da escola e do escasso número de professores e funcionários. Era muito comum uma única professora desempenhar todas as funções e ainda ter que morar na própria escola ou na comunidade onde trabalhava

⁷ Material não publicado. Fonte: arquivo DPPI

por não haver transporte público ou pelo difícil acesso a tais locais. Essa situação confere à multisseriação uma conotação negativa porque marcou o imaginário das pessoas que estudaram ou têm familiares que tiveram sua escolarização nessas condições diminuí ou desqualifica o ensino.

No entanto, acreditamos ser esse tipo de organização uma alternativa para manter as escolas em funcionamento e assim oportunizar às crianças e jovens do campo que possam permanecer nas suas comunidades e ainda ter uma educação de qualidade. É isso que nos aponta Arroyo (1999) ao falar de sua própria experiência enquanto aluno de uma escola rural multisseriada. Ele não aponta negativismos ou obstáculos, mas salienta a prática do professor e suas estratégias para organizar os alunos, que os agrupou por idades cognitivas semelhantes onde os que sabiam mais ajudavam aos que sabiam menos. A partir de suas vivências ele destaca a riqueza da escola multisseriada e a função social da escola, que é

(...) socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação. E outra coisa: não tenham medo de que as crianças se comuniquem. Essa relação entre idades diferentes, saberes diferentes, vivências diferentes têm que ser trabalhada. Na escola multisseriada não é impossível; na escola seriada é impossível (ARROYO, 1999, p. 23).

Enfatizamos e defendemos a real necessidade de construir uma escola do campo junto às populações rurais que os permita uma nova visão sobre si mesmos, seus saberes e sobre seu espaço de existência – o campo.

Levando em consideração essa referência, os cursos de formação inicial e continuada das redes públicas de ensino, que são as presentes no campo, devem articular iniciativas que garantam às futuras professoras uma formação pedagógica e política para trabalhar nas comunidades rurais.

4.3 HÉLIO E OSVALDO: AS ESCOLAS DAS FAZENDAS E AS ARTES DE FAZER

A escola não pode ser vista e analisada por si mesma. Sua existência se justifica em função da comunidade onde se localiza, estabelecendo com ela uma relação de reciprocidade, ou seja, uma escola não existe sem a comunidade que a cerca e a comunidade que não tem escola (sub)existe.

Isso ganha contornos significativos quando falamos em escolas rurais. A partir desta proposição, as histórias de Osvaldo e Hélio têm muito a nos dizer. Eles irão introduzir esse tópico que tratará da dinâmica das escolas das fazendas e como elas se inseriam nas comunidades, lembrando que ambos nasceram na década de 1930, e as táticas que as comunidades precisaram criar para que seus filhos pudessem, pelo menos, saber ler e

escrever e efetuar operações matemáticas básicas, o que era bem significativo ao se levar em consideração a massa de analfabetos nessa época, principalmente no campo.

Trazemos aqui o conceito de tática de Certeau (1994), pois as pessoas dessas comunidades rurais criaram mecanismos próprios para subverter uma realidade de descaso por parte do poder público e até mesmo do imaginário social. Consciente ou inconscientemente criaram ferramentas e abriram caminhos próprios, mostrando uma atitude criadora de homens, mulheres e crianças “comuns” nos vários elementos vividos em seus cotidianos.

Hélio começa falando sobre uma história bem comum a muitos dos atuais bairros de Juiz de Fora: como a cidade cresceu muito, principalmente após a década de 1960; fazendas, sítios e pequenos aglomerados de casas nesse espaço rural foram ficando cada vez mais povoados e acabaram tornando-se bairros bem populosos. É o caso do atual bairro São Pedro, que cresceu bastante em função da Universidade Federal, mas na época da infância de seu Hélio era uma comunidade rural, onde ele e seus irmãos e vizinhos brincavam jogando bola, pescando e nadando pelo rio que passava por ali.

Seu Osvaldo, por outro lado, vivia numa comunidade rural mais distante do centro de Juiz de Fora que tinha muitos moradores dispersos entre as fazendas e o aglomerado de casas do distrito. Ele também resgata as brincadeiras de infância em Torreões: jogar malha (um tipo de jogo de regras com tacos e a malha, que era um disco de metal), futebol, peteca, baralho, dominó, além dos brinquedos inventados com sucatas encontradas no quintal de casa, das árvores, riachos e outros recantos da natureza que se tornavam matéria-prima de muitas brincadeiras. As memórias das alegrias e peraltices da infância contrastam com a seriedade do trabalho que começou cedo. Hélio e Osvaldo lembram da rotina da vida das crianças:

Quando eu era criança, de manhã a gente ajudava no curral, e como era ordenha manual, tinha bastante produção de leite. [...] Então fazia queijo. Tinha a fabricação de queijo artesanal. Depois aí sim, a gente ia tomar banho, preparar, almoçar e aí é que ia pra a escola. Esse horário era depois do almoço. A tarde toda nós ficávamos na escola. [...] Ele (o pai) gostava que a gente trabalhasse, ajudasse, desse participação em mão-de-obra porque valia né? Naquela ocasião as crianças ajudavam os pais na roça, mas depois ele era liberal. Você podia participar, ele às vezes até participava, ficava lá no gol pra gente jogar bola (GOMES, 2017).

A gente chegava da escola, tinha que buscar lenha. Tinha fogão, não tinha a gás. Tinha que tratar os porcos, tinha que cortar inhame pra cozinhar, para dar para os porcos. [...] Todo o dia tinha que fazer sua rotina. Estudar, fazer os deveres, essas coisas, era só à noite, porque durante o dia tinha que trabalhar. [...] Se ia ter uma festa, a gente ficava doido pra chegar, já tinha aquela festa tradicional né, trabalhava pra juntar dinheiro pra ir pra festa (SILVA, 2017).

A experiência do trabalho presente na infância foi uma marca de todos os protagonistas desta pesquisa. “Era escola e trabalho, [...] a gente até trocava a parte de obrigação e de diversão” (FERREIRA, 2017). Cada um tinha suas obrigações relacionadas ao seu local, à sua comunidade trabalhando em pequenas plantações e/ou outras atividades desenvolvidas conjuntamente com os pais e os irmãos, mas havia aquelas tarefas próprias “de criança” como se concebia na época. Conforme a descrição de todos os entrevistados essas tarefas eram: regar e cuidar das plantas, cuidar de pequenos animais, carregar água do poço ou do rio para a casa, lavar o urinol e o espaço destinado ao banho, dentre outras.

Em meio a essas memórias, Hélio lembra da sua escola:

Viver era difícil, até pra você estudar era muito difícil. Naquela época você tinha uma escola de 1ª a 4ª série só, pelo menos na zona rural. Ainda era multisseriada, onde estudava o 1º, o 2º, o 3º e o 4º ano. Sentava um de costas para o outro. Eu estudava em São Pedro, chamava Escola de São Pedro, hoje chama escola Ademar Rezende de Andrade. Mas lá só tinha até a 3ª série. Pra fazer a 4ª série você tinha que sair e ir pra escola do Estado. [...] Era longe de São Pedro para vir estudar aqui. [...] Não tinha estrada, não tinha ônibus, não tinha sapato, não tinha nada. [...] A gente vinha a pé e descia aqui onde é a universidade hoje. Ali era uma mata, só tinha um trilho. Quando o pessoal vinha para trabalhar na cidade passava por ali. Era nosso caminho (SILVA, 2017).

A necessidade de trabalhar para ajudar a família levou seu Hélio a parar de estudar após concluir a 4ª série, só conseguiu concluir o ensino médio 20 anos depois, através de um curso supletivo. Entretanto, a memória do trajeto de 9 quilômetros percorrido revela uma outra face do caminho da escola percorrido pelas crianças da zona rural. Essa memória junta-se a de Vanda e Eliane que também descrevem esse trajeto. Hoje parece algo irrelevante pensar no que acontece no caminho de casa até a escola, mas para as crianças do campo, esse trajeto se transformava em uma rota de aventuras e brincadeiras que antecediam e sucediam a disciplina das aulas.

Para estudar, eu andava mais ou menos uma hora, 1 hora e meia. [...] Então a gente brincava muito na poça d'água, brincava no ribeirão quando a gente voltava da escola. Um dia meu pai à cavalo viu a gente, chegou e disse: “viu... bonitinho! Por isso que vocês chegam tarde, porque estão brincando! [...] Era uma festa que a gente fazia, sabe? (REIS, 2017)

E por que esses sujeitos têm uma memória tão significativa desse caminho, apesar de muitas vezes ser longo e com os problemas já mencionados? Pelas táticas que eles criaram ao adequar necessidades como brincar, aprender, ser curioso, relacionadas a peculiaridade de ser criança, à situação de precisar caminhar esse longo trajeto fazendo chuva ou sol.

Poderia até mesmo ser penoso, mas eles fizeram desse momento algo prazeroso ao aliar aprendizagens e brincadeiras. O trajeto percorrido junto aos irmãos e amigos, muitas vezes descalços, como Vanda relatou, também eram momentos singulares de aprendizagem: a amizade e a solidariedade entre os amigos, a natureza em volta, os animais e as plantações eram currículos vivos.

Mas às vezes esse caminho era curto porque a escola ficava praticamente ao lado de casa. Foi essa a situação de seu Osvaldo, quando criança. Como ele mesmo disse, nascido pelas mãos de uma “parteira rural”, cresceu e estudou na fazenda de seus pais concluindo os 4 anos do primário, única escolaridade institucional que teve acesso. Ele descreve uma situação que não era peculiar à sua família, ao contrário, era comum às comunidades que viviam na zona rural de Juiz de Fora: os próprios fazendeiros contratavam e pagavam as professoras e cediam algum espaço da fazenda para que as aulas pudessem acontecer.

Meu pai era proprietário rural. Sempre teve facilidade ou disposição para atender a comunidade no meio rural. Por isso, ele se dedicou a ajudar as pessoas menos favorecidas, que eram as pessoas que trabalhavam no campo, na roça tinham os filhos que tinham dificuldade para estudar, então ele criava a facilidade de contratar as profissionais, as professoras para dar aula na fazenda, que foi o caso do tempo dele. [...] Minha mãe tomava conta da casa. Ela era muito hospitaleira, e mantinha a professora contratada, se fosse o caso, como aconteceu, que morava na fazenda. Ela dava todo o apoio: alimentação, dormitório e tudo, porque a dificuldade... Não tinha jeito da professora não permanecer, pernoitar na roça, tinha que ficar porque meio de transporte era muito difícil. Então ela era contratada de família de Juiz de Fora, até da família dos gringos, [...] se chamava Alda Befelúfedí. E um outro professor antes, Francisco Marasco, também esse foi contratado. Maria da Glória Henriques também foi professora contratada, ela vinha a cavalo da fazenda dela de perto de Humaitá pra dar aula na fazenda do meu pai. Também pernoitava. Ficava porque não tinha jeito, porque era distante, não dava pra ela dar aula e se locomover pra moradia dela (GOMES, 2017).

Seu Osvaldo também contou que os filhos dos vizinhos, caseiros, meeiros e empregados que moravam nas redondezas estudavam lá e não pagavam nada, porque as condições financeiras eram poucas. Essa foi a única escolarização de muitas pessoas que viviam na roça naquela época, pois não conseguiam ir para a cidade dar continuidade aos estudos, realizando a prova de admissão ao ginásio, após concluir a 4^a série. O professor que ele mencionou não tinha formação para o magistério, mas as professoras tinham e inclusive preparavam os alunos para fazerem essa prova. No entanto, se a escolha da família fosse a continuidade do processo de escolarização, era necessário mudar-se para a cidade.

Eliane também relatou situação semelhante: para que ela, seus irmãos e os filhos dos vizinhos pudessem se alfabetizar, o pai contratou uma professora. Como ela quis

continuar, precisou mudar-se para a cidade. Mais tarde decidiu fazer o curso Normal e, mesmo sendo em escola pública, o ensino era pago. Continuar era uma forma de resistência!

Oswaldo também descreve a escola, a sala e as aulas de uma maneira precisa:

Dentro da fazenda tinha um salão, um salão grande que era onde funcionava a escola. [...] Era um rancho, num galpão coberto de capim, sapê que se chama aqui na roça [...] Era uma mesa grandona. Na fazenda tinha uma sala muito grande, uma mesa grande e os alunos sentavam tudo em volta da mesa estudando. Tinha um quadro... quadro negro que se chamava (risos) pra fazer, ele passava no quadro negro algumas tarefas. E foram improvisadas as carteiras, furando lá no solo, no chão, montando as tábuas, os banquinhos para as crianças sentarem, como se fosse carteira de colégio mesmo. [...] A aula tinha nada a ver com a roça. Ela (a professora) ensinava a ler, escrever, fazer contas, as 4 operações, mais ou menos. É o que eles tinham condição. [...] Tinha uma cartilha. Pra mim, quando a pessoa sabia aquilo ali era o primeiro. Aí tinha o livro do primeiro ano, você comprava o livro. O livro que eu estudei do quarto ano tinha o vocabulário, que era o significado dos nomes né? Depois daí pra frente tinha que estudar e fazer igual aos meus irmãos mais novos que foram para a cidade (GOMES, 2017).

Hélio, lembrando dos instrumentos utilizados na sala de aula, descreve que não havia caneta esferográfica, eles escreviam com tinteiro, o que para ele era um problema pelo fato de ser canhoto: “passava um aperto danado, você escrevia com a esquerda e ia borrando tudo por cima [...]. A gente usava um bernal assim pendurado, feito de saco de farinha pendurado aqui do lado e vinha batendo, não tinha esse negócio de mochila” (SILVA, 2017).

Quando os filhos de Oswaldo atingiram a idade escolar, ele se pôs diante do mesmo dilema de seu pai: cadê a escola para meus filhos? Como nessa época a tática da criação de escolas pelos próprios fazendeiros já tinha se consolidada na zona rural do município, a própria prefeitura já reconhecia tal prática. Vale lembrar que nessa época, essas escolas oficialmente não existiam, por isso eram criadas e fechadas sem muito critério. Ao surgir a necessidade, seu Oswaldo fez um levantamento dos alunos que frequentariam a escola e fez o requerimento para a prefeitura para eles contratarem e manter a professora. Então criou a escola em sua fazenda com o apoio da prefeitura e a denominou Escola Serrinha, disponibilizando um salão que desse condições para as aulas acontecerem. Com as carteiras individuais doadas pela Ação Social Arquidiocesana e a professora recém chegada, as aulas tiveram início. Inclusive seus filhos começaram estudando nesta escola. Logo em seguida foram para a escola de Torreões, mas devido a falta de continuidade na oferta das demais etapas de ensino, precisaram mudar-se para Juiz de Fora em 1970.

[...] “Geralmente as escolas nas zonas rurais eram dentro de fazendas, ou era num rancho, ou era na casa do próprio fazendeiro” (SILVA, 2017). Podemos afirmar que as escolas municipais têm seu início na área rural e nos bairros de periferia. As primeiras escolas eram destinadas aos filhos dos trabalhadores das fazendas e do entorno instaladas em espaços oferecidos pelos fazendeiros que podiam ser peças em galpões ou salas próprias construídas. Uma vez por necessidade, outras, por arranjos políticos, Hélio afirma que muitas destas escolas surgiram em função de troca de favores entre os fazendeiros e os políticos (alguns prefeitos e vereadores). Uma escola na fazenda era interessante para os fazendeiros porque assim conseguiriam manter a mão-de-obra nas suas propriedades. Era também vantajoso para os políticos porque assim tinham apoio garantido nas campanhas eleitorais. Seu Hélio contou a história de um fazendeiro, muito amigo de um ex-prefeito de Juiz de Fora:

Ele contribuía para a campanha, participava, subia morro [...] e tinha uma filha que era professora, então ele escolhia onde era pra ficar, onde a filha dele ia dar aula. Aí fizemos uma escola na fazenda dele. Já tinha uma pra cá um pouco no terreno dele, ele desmanchou porque era uma casa velha, abandonada, deve ser de algum morador que trabalhou com ele e abandonou. Aí fizemos uma escola dentro, pertinho da fazenda: a escola com duas salas, muito boa, dois blocos, um com cantina, com banheiro, com tudo. [...] Tinha muita influência política. “Você não vai fechar a escola na minha fazenda não, eu estou com você, eu trabalho com você, deixa aquela escola lá” (SILVA, 2017).

Chama a atenção a quantidade de escolas localizadas dentro das propriedades rurais na década de 1970: pelo menos 27 eram situadas em fazendas, sítios ou granjas, sem contar que muitos povoados ou localidades ficavam dentro de fazendas. A importância dada ao local denota a relevância que as fazendas e os povoados rurais tinham nessa época. Antes mesmo de se pensar em um nome específico para a escola, ela era criada e levava primeiramente o nome do local em que se situava, como a Escola da Fazenda Criciúma, da Fazenda Jacutinga, da Fazenda Bom Jardim, da Fazenda São Mateus, da Fazenda Yung, entre outras⁸. Déa também aponta indícios de como foi a transição dos prédios das escolas das fazendas para a construção de prédios pela prefeitura, inclusive, ela teve participação nesse processo:

⁸ Fonte: Listas manuscritas de escolas e decretos/portarias de criação: arquivo DPPI

Era assim, por exemplo, o fazendeiro, às vezes o prédio da fazenda era de dois andares, ele separava a parte de baixo pra escola, ou então ele fazia uma casinhola assim com uma sala só. Às vezes era uma saletazinha pequenininha, apertadinha. Às vezes era um cômodo lá atrás da fazenda. [...] Tinha uma que a gente tinha que atravessar um brejo, um curral e era um puxadinho indo para Torreões. Lá tinha uma escola que eu lembro que eu fui lá pra ver, pra conversar. (Fazendeiro argumentou) “Ah, mas esse terreno eu já dei pra prefeitura”. (Déa respondeu): “Ah mas então o senhor dá em outro lugar porque os meninos têm que passar o curral, com esses paus velhos pra pegar tétano”. Depois que a prefeitura começou, ele cedia para o município. [...] Justamente nesse período eu peguei: muitas vezes a escola funcionava precariamente num lugar cedido pelo fazendeiro, entendeu? Então a prefeitura começou a conseguir do fazendeiro a doação de um pedaço de terra pra ela construir porque o poder público não pode construir as coisas no imóvel particular né! (ABREU, 2017).

Outro registro da precariedade dos prédios das escolas rurais é feito por Hélio. Havia a chamada Escola do Vagão, que ficava dentro de uma fazenda. “Dois vagões de trem, está lá até hoje. O fazendeiro lá mandou fazer uma cobertura galvanizada em cima dos vagões e está lá. Mas não tem mais escola não. Eles vêm estudar no Guimarães Rosa agora” (SILVA, 2017).

Figura 7 – Escola Municipal Pedro Marques s/d.



Fonte: Arquivo DPPI.

Essas constatações apontam um paradoxo: tão precária e tão idealizada. O que era a escola para as crianças das comunidades rurais? A professora Eliane responde: “anti-

gamente a escola era tudo que eles tinham”. Grande era o valor que as comunidades rurais atribuíam a ela. Tinha muita criança, muitas famílias que moravam nessas comunidades, sendo participativas quando a escola as chamava. Há registros, inclusive, de comunidades que tiveram início em função da escola. Seu Hélio afirma que Torreões é um exemplo disso: era onde a comunidade se encontrava por ser o único espaço comum existente durante muito tempo.

Figura 8 – Escola Dom Justino José de Santana, Torreões em 1984.



Fonte: Arquivo DPPI.

E o que limitava as escolas rurais? Além do descaso do Estado e da concepção de que aos povos do campo era necessária apenas uma escola precária, havia a questão dos outros aspectos que constituem uma comunidade, como o acesso, por exemplo. Além de dificultar a vida dos moradores na sua rotina diária e principalmente quando precisavam de atendimento médico ou outro tipo de assistência, também dificultava a vida das professoras.

Como bem falou seu Osvaldo, a professora que aceitava o desafio de trabalhar em escola rural, sabia o que iria encontrar. Era muito comum passar a semana na casa dos próprios fazendeiros ou em salas anexas às escolas onde trabalhavam. Quem se aventurava a fazer o trajeto diário da casa para a escola, criava suas próprias táticas para conseguir chegar ao destino. Esse caminho pelas tortuosas e precárias estradas rurais guarda muitas memórias.

Meu primeiro emprego foi numa escolinha rural chamada José Esteves dos Reis. Eu levantava 5 horas da manhã e ia num caminhão de leite. Ele me dava uma carona. Antes eu levava minha marmita porque era só uma sopinha que eles faziam e a gente tinha pouca, não tinha merenda. Então levava e ficava lá até 5 horas da tarde, que era a hora que passava o ônibus. Muitas vezes o ônibus não vinha porque só tinha um ônibus que subia de manhã e voltava à tarde. Tinha vez que chovia demais, aí inundava a estrada e o ônibus não vinha, então o papai às vezes esperava, arranjava um carro pra ir lá me buscar, que era uma coisa rara também, sabe? Também vinha uma Kombi porque os professores não moravam aqui na comunidade, então eles vinham de Kombi na segunda-feira ou de caminhão de leite, passavam a semana, sexta-feira iam pra casa (REIS, 2017).

O trabalho de Seu Hélio de acompanhamento e execução de obras e reparos nas escolas o possibilitou participar do cotidiano escolar. Assim, ele conhecia muito bem a rotina dessas professoras e presenciou muitas situações e desafios vividos por elas não só nesse trajeto, mas nas próprias escolas ou comunidades em que moravam durante a semana. Como um “livro de registros”, seu Hélio cita histórias de muitas professoras, trazendo-nos um bom problema: como selecionar detalhes de uma narrativa tão rica? Selecionamos trechos de algumas dessas histórias:

Eu conheci uma professora, a escola funcionava dentro da casa dela. Ela não tinha magistério, mas dava aula, recebia as crianças e cuidava da escola. [...] Outra professora ia na segunda-feira e dormia na casa do servente da escola, mas não tinha chuveiro, não tinha nada, aí eu fui lá um dia para colocar um chuveiro. Ela dormia num quartinho lá, colchão de palha. Era muito difícil para a professora de zona rural. [...] Tinha professora que ia pra roça, em comunidade pequena. Uma delas dormia na casa de um tal de (...), mas ele bebia muito. Tinha noites que ele bebia muito e colocava todo mundo pra fora, a professora tinha que sair corrida de madrugada para o terreiro e ele não deixava entrar não (SILVA, 2017).

Mas essas professoras não desistiram e criaram seus próprios caminhos. Relatos como os da professora Eliane, também moradora da zona rural, nos animam a dizer que esse protagonismo das professoras em meio às situações do cotidiano permitiu que as escolas rurais ficassem abertas por mais tempo e muitas vezes resistiram para que não fossem fechadas. Essa atitude a levou a se tornar uma referência na comunidade de Monte Verde, mesmo sem ter o título, é uma líder comunitária e trabalha junto com outras lideranças, inclusive ex-alunos da escola em que trabalhou, articulando uma mobilização para buscar melhorias para sua comunidade. Exemplos disso são a rearticulação da associação de moradores de Monte Verde e o projeto Porão Encantado, onde voluntários da comunidade

oferecem reforço escolar e diversas oficinas a moradores de diferentes faixas etárias. Seu Osvaldo também relata que em torno de 1970 a escola de Torreões estava por ser fechada porque havia poucos alunos. Ele então liderou um movimento para fazer uma espécie de “recenseamento” das famílias da comunidade e o número de crianças em idade escolar que não estavam indo para a escola, um movimento que, segundo ele, envolveu “muito trabalho e muita participação”. Este grupo conseguiu fazer com que as crianças voltassem para a escola que, em consequência, não foi fechada. Ao contrário, ficou cheia de crianças.

A própria Secretaria de Educação de Juiz de Fora também teve algumas iniciativas para incentivar esse protagonismo. Com a proposta de vincular educação – cultura – trabalho – organização comunitária encontramos o projeto também da década de 1980 denominado Integração⁹, voltado para as comunidades rurais. Era realizado nas escolas e tratava de temas diversos. Fotos da época revelam uma intensa participação da comunidade nestas atividades específicas do projeto e também em outros momentos como reuniões e festividades.

Figura 9 – Atividade na Escola Municipal de Toledos – 1983.



Fonte: Reprodução do Arquivo DPPI.

O material do Projeto Integração aborda uma formação sobre cooperativismo: benefícios, funcionamento e os trâmites legais para criação de uma cooperativa. No entanto, apesar dos registros demonstrarem a presença da comunidade, não encontramos outras informações sobre a forma como a comunidade vivenciou essas formações e como as aproveitaram nas suas rotinas de trabalho. Há vida, há iniciativa, há protagonismo nas comunidades rurais. Também há alegrias, prazer, diversão, amizade, solidariedade. Hélio tem uma memória marcante da professora Neizinha, não só porque foi uma excelente educadora, mas porque seu marido, seu Zezinho como era conhecido na comunidade, era o único que sabia aplicar injeção e por isso não era muito querido pela criançada. As

⁹ Projeto Integração. Material extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 12 de setembro de 2016.

comunidades rurais sempre tiveram essa marca: em meio as ausências, a solidariedade foi uma tática que permitiu que as mais diversas situações do cotidiano pudessem ser atendidas. Seu Osvaldo, por outro lado, recorda os momentos de lazer após o trabalho diário na fazenda:

Depois do almoço, todo mundo de barriginha cheia, ia jogar bola, jogar malha e tinha o forró ali na sala também. [...] Era assim a convivência das famílias: eles marcavam encontro, um forró ou qualquer coisa. Se tinha um jantar numa casa, o pessoal ia pra lá participar. [...] Na ocasião, a gente falava que ia passear, passear na casa do fulano, ia todo mundo pra lá, a família né! Aí outro dia eles iam pra casa da gente. Fazíamos o forró coberto de bananeira... sanfoninha tocando lá no canto e o pessoal arrastando o pé. Chamava poeirento porque no chão não era piso, era terra. Com certeza levantava poeira! (risos) [...] Na ocasião da semana santa, que é um feriado grande, a gente mudava pra Torreões. [...] As famílias tinham que mudar pra cá pra poder acompanhar os atos religiosos, então colocava no carro de boi os colchões, os pertences da família. [...] De todo lado vinha carro de boi porque não tinha caminhão, não tinha ônibus, tinha nada não. Famílias vinham a cavalo, outros vinham a pé... e os bois trazendo aquele carro com nossos colchões, com os pertences da casa (GOMES, 2017).

Essa memória é do tempo em que seu Osvaldo já conduzia o trabalho na fazenda. A descrição das suas atividades também demonstra o protagonismo dos agricultores que organizam com maestria sua rotina de trabalho, produção para consumo próprio e para comercialização. Estradas ruins e outras dificuldades não impediam que a dinâmica da produção acontecesse: os vizinhos se juntavam e criavam a sua logística para levar os produtos até o destino, seja em Juiz de Fora, seja para o trem ou caminhão que levava os produtos para o Rio de Janeiro. Já nessa época o queijo mineiro era fabricado por esses produtores que abriam caminhos para que suas produção fosse comercializada. É fato que nas últimas décadas muitas famílias de agricultores migraram do campo para a cidade, mas a vida na roça e seu cotidiano sempre despertam de forma intensa as memórias das pessoas. As mais diversas artes de ser e fazer empreendidas consciente ou inconscientemente por esses sujeitos demonstra seu protagonismo no enfrentamento das dificuldades e omissões na garantia de seus direitos.

4.4 DÉA E A TRAJETÓRIA DAS ESCOLAS RURAIS: MARCAS DE UMA HISTÓRIA POUCO CONHECIDA

A experiência com o magistério desde os 9 anos de idade carrega marcas não só de vivências pessoais, mas de histórias que se construíram a muitas mãos. Algumas delas se referem às escolas municipais rurais de Juiz de Fora, nosso foco de pesquisa, porque dona Déa foi formadora de professoras municipais, leigas ou não, no curso normal do Instituto Grambery; trabalhou na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora num período em que se estava regularizando a situação das escolas através de processos de criação e autorização de funcionamento e trabalhou na Secretaria de Educação em diferentes departamentos acompanhando a rotina das escolas rurais. Toda essa trajetória abrange 70 anos de muitas histórias, compreendendo as décadas de 1940 a 2010. Tarefa difícil, mas precisamos fazer recortes.

Ao falarmos sobre as escolas da rede municipal, chama a atenção um fato importante que ainda não tinha sido contado: a partir do relato da dona Déa podemos afirmar que as primeiras escolas municipais começaram na área rural, enquanto na área central ficavam as escolas maiores da rede estadual que ofereciam a continuidade da etapa primária de ensino. Conforme a análise de Pinto (2004), em meados de 1890 surgem os colégios particulares Grambery e Academia do Comércio para formar as elites da cidade: profissionais liberais e políticos com vistas à valorização do trabalho, do racionalismo e da eficiência, valores intrínsecos “ao progresso e à modernidade”. Em 1907 surgem os primeiros grupos escolares da cidade e de Minas Gerais com o intuito de formar trabalhadores dentro dos valores da importância do trabalho e da disciplina no chão da fábrica. Foram consequência das demandas do desenvolvimento econômico e cultural, bem como da representatividade política de Juiz de Fora. O Grupo Escolar José Rangel e a Escola Normal iniciaram suas atividades no Palacete de Santa Mafalda, antiga casa de verão da família imperial que, junto com o Grupo Escolar Delfim Moreira e o Grupo Escolar Estêvão de Oliveira (fundado em 1926 com oferecimento de vagas no turno da noite) formavam os Grupos Escolares Centrais. Na experiência do seu Hélio, ao concluir a 3ª série na escola municipal da área rural de São Pedro, ele e seus irmãos vieram para a cidade estudar no chamado Grupo Central na década de 1940.

No final do século XIX e início do século XX, devido a presença de imigrantes alemães e italianos, são criadas escolas públicas (municipais e estaduais) e também escolas primárias de educação fundamental domiciliar por professores leigos, que em seus domicílios ensinavam as primeiras letras. A educação estava voltada ao projeto de modernização da cidade, ou seja, à formação dos dirigentes em oposição à formação do trabalhador, mão de obra especializada. Martins (2013) aponta que em 1895 haviam 2 escolas públicas estaduais e 9 municipais, e destas já indica a existência de escolas rurais fazendo referência a uma que se localizava em um sítio.

Figura 10 – Escola anexa a E.M. Pedro Marques – 1988.



Fonte: Arquivo DPPI.

É difícil precisar o número de escolas rurais que o município chegou a ter. Déa afirma que em torno das décadas de 1960 e 1970, eram aproximadamente 90 escolas rurais. Documentos¹⁰ posteriores divergem nessa quantificação relatando que em 1990 haviam 37 escolas urbanas e 42 escolas rurais da rede municipal, enquanto outros datados da mesma época, apontam 51 escolas urbanas e 41 escolas rurais. Leis, decretos executivos, portarias de criação e denominação, autorização de funcionamento mostram diversas escolas rurais criadas no período entre 1935 e 2012¹¹. O registro mais antigo reporta-se ao ano de 1935, onde foram oficialmente criadas cinco escolas rurais.

No entanto, é preciso destacar os limites deste levantamento, visto que os dados são desconhecidos (algumas escolas são citadas de acordo com sua localização, sem nome específico; outras apresentam isoladamente portaria de denominação ou criação, ou leis/decretos que autorizam o funcionamento). Em outros casos, como muitos bairros atuais eram até pouco tempo considerados áreas rurais, muitas escolas que eram rurais foram reclassificadas como urbanas e a Secretaria de Educação não possui essas informações sistematizadas. Tal problema demanda uma pesquisa detalhada, que pelo fato de não ser o

¹⁰ * Relatório Anual de Atividades do Departamento de Educação Básica – Divisão de Educação Regular. Texto extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 12 de setembro de 2016. * Plano Municipal de Educação de 1990. Texto extraído de: Secretaria de Educação de Juiz de Fora: Arquivo DPPI em 12 de setembro de 2016.

¹¹ Destaca-se que estes números referem-se a pesquisa de documentos encontrados na Secretaria de Educação nos setores SNGE e DPPI, muitos deles manuscritos.

foco da minha proposta no momento, fica como sugestão para futuros projetos de pesquisa. Essa confusão decorre da falta de registros e até mesmo de critérios que se tinha para abrir escolas municipais. Déa afirma que foi a partir da década de 1970¹². que a regularização das escolas municipais começou a acontecer e foi ela que montou os processos de criação e autorização do funcionamento de tais escolas, quando trabalhava na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora.

Tem escolas que foram criadas em 1930, que eu pesquisei lá na prefeitura. Tem um livro grande escrito à mão com os atos de criação de todas as escolas, com a lei que criou a escola municipal. Depois, como algumas escolas não tinham lei de criação, foram abrindo e não tomaram o cuidado de fazer lei de criação, eles relacionaram todas as escolas e fizeram uma lei reconhecendo a existência delas¹³ (ABREU, 2017).

O fato aqui pertinente é a quantidade de escolas rurais que o município de Juiz de Fora chegou a ter e a importância que elas representavam. Vemos, por exemplo, regulamentações¹⁴ que definiam as atribuições dos cargos de Superintendente do Ensino Primário Rural, de Auxiliares de Ensino e da função gratificada de Orientadores Rurais. Com atribuições condizentes ao que se espera de um profissional que trabalhe em escola do campo, as concepções apresentadas mostram-se atuais e relevantes, pois exigia-se formação específica em Administração Escolar e/ou cursos normais regionais em zona rural e esperava-se que estes profissionais coordenassem a totalidade dos trabalhos, acompanhassem as atividades pedagógicas e coordenassem o aperfeiçoamento dos professores para construir métodos e processos de ensino que fossem compatíveis ao conceito de escola rural.

Outro ponto disposto nesta legislação diz respeito a realizar atividades diversificadas que concorressem para o constante aperfeiçoamento dos professores como: semanas ou quinzenas ruralistas onde fossem discutidos os problemas locais e gerais da escola e da comunidade rural, e se realizem exposições de acordo com as atividades da comunidade local; intercâmbios culturais; buscava-se a colaboração de professores ou pessoas capacitadas e o intercâmbio com entidades ligadas às atividades rurais. Além disso, pressupunha-se o trabalho conjunto com os professores para que estes dialogassem a respeito das dificuldades de ordem material e pedagógica encontradas em seu trabalho, apresentando sugestões para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores e que este se desenvolva, juntamente com os demais setores ligados ao Ensino Primário Rural, de forma harmônica e eficiente.

Mais interessante ainda é a incógnita que fica quanto ao que aconteceu com esses cargos. Quando e porque foram extintos ninguém sabe responder. Se se concretizaram ou

¹² Especificamente após a publicação da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971).

¹³ A lei que Déa se refere é a Portaria n° 15/78 (JUIZ DE FORA, 1978) que regulamenta o funcionamento de diversas escolas municipais.

¹⁴ Decreto n° 207/55 (JUIZ DE FORA 1955).

não, até este momento, também não é possível responder.

Seguindo o caminho das legislações municipais, encontramos dispositivos legais que merecem ser citados. O primeiro Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura¹⁵ no Título II que trata da organização administrativa, encontramos no artigo 4º os órgãos que compõem a Secretaria, sendo um deles o Centro de Treinamento de Professores Rurais que teria como competências, de acordo com o artigo 7º da Seção II:

1. Preparar professores, normalistas ou leigos, para o ensino rural;
2. Promover cursos, seminários ou conferências para atualização, treinamento e aperfeiçoamento de professores de nível primário;
3. Elaborar estudos e propor soluções para os problemas do ensino de nível primário, seja no Município ou na Região;
4. Manter, em convênios com outras Prefeituras, em regime de internato ou não, cursos de extensão para professores de ensino primário;
5. Realizar pesquisas e experiências no campo educacional.

O artigo 8º faz referência ao Diretor de Centro de Treinamento de Professores Rurais, que deveria ser professor e ter como formação cursos de especialização na área do ensino primário, especialmente rural.

O primeiro Regulamento da Secretaria Municipal de Educação desvinculada da Secretaria de Cultura¹⁶ seguiu o veio da preocupação com o ensino nas escolas rurais. No Artigo 2º no item 1, dispõe que são finalidades da Secretaria: “manter o sistema municipal de ensino através de uma rede de escolas infantis e de 1º grau, de caráter prioritário na zona rural e de caráter complementar nas zonas suburbanas e urbanas” e mantém a mesma organização administrativa e pedagógica quanto ao Centro de Treinamento de professores Rurais. Numa posterior reformulação do Regulamento,¹⁷ mantém-se a mesma preocupação em priorizar o ensino voltado para o meio rural, alterando-se apenas a organização administrativa: é criado o Serviço de Educação para o Meio Rural (SER) como parte do Departamento de Educação (DED), que muda a nomenclatura para Departamento de Educação Básica¹⁸. A maior parte dos documentos encontrados no DPPI data da década de 1980 a 1990 e referem-se a projetos, relatórios de atividades e de visitas, planos de curso, exames de leitura dos alunos de primeira série, avaliações da Secretaria e dos professores, fotos e dados sobre aprovação e reprovação nas escolas rurais. São diferentes propostas que se tramam em diferentes momentos com o mesmo fim: melhorar a qualidade do ensino nas escolas rurais.

¹⁵ Disposto no Decreto nº 898/69 (JUIZ DE FORA, 1969).

¹⁶ Criado através do Decreto nº 1.833/77 (JUIZ DE FORA, 1977).

¹⁷ Através do Decreto nº 3.168/84 (JUIZ DE FORA, 1984).

¹⁸ Com o Decreto nº 4.078/88 (JUIZ DE FORA, 1988).

Déa também faz referência aos Planos Municipais de Educação e o pioneirismo de Juiz de Fora num tempo em que pouquíssimos municípios tinham essa discussão. Seguindo a mesma linha cronológica das legislações apresentadas até aqui, as primeiras versões mostram uma preocupação com as escolas rurais e suas particularidades tendo em vista o local e os alunos atendidos. O primeiro Plano Municipal de 1990¹⁹, destina várias páginas para apresentar a realidade da área rural do município na época e assim justificar algumas ações implementadas.

Questões como o decréscimo da população rural de 1970 a 1980 que foi de 18.000 para 5.932 habitantes e o fato de que em 1980 97,38% da população total do município era urbana, não impediram de se pensar alternativas para as escolas rurais do município, mesmo atestando as distâncias geográficas e a conseqüente dispersão da população que dificultava o atendimento educacional desta região. No entanto, dados apresentados quanto à população escolar demonstram o acréscimo do número de alunos quando algumas escolas passaram a implantar as séries finais do antigo Primeiro Grau, ainda que no turno da noite, no início da década de 1980. Até então, as escolas rurais atendiam apenas turmas de primeira a quarta séries. Estava proposto ainda no plano de ações a criação de um Centro Educacional Rural, a oferta de turmas de pré-escola e a ampliação da rede física das escolas rurais.

Figura 11 – Escola Municipal Santo Antônio – sem data.



Fonte: Arquivo DPPI.

Devido aos altos índices de repetência atestados na primeira série do Primeiro Grau é apresentada uma nova proposta de alfabetização na zona rural: um projeto em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora que tinha como meta “subsidiar todo o trabalho do professor da zona rural que atua, principalmente, em classes multisseriadas e oferecer

¹⁹ Os Planos Municipais de Educação de 1990, 1997 e 2006 não foram publicados. Os documentos consultados estão disponíveis no setor de Arquivo e Memória do DPPI e ainda estão sendo organizados pelo pessoal do setor.

um atendimento especial aos alunos da 1ª série” (PME, 1990, p. 37). As ações ainda previam o assessoramento ao trabalho dos supervisores pedagógicos, o acompanhamento do trabalho dos professores e a elaboração de material didático específico. Essas ações já estavam sendo desenvolvidas em anos anteriores, como descrito acima, no entanto, o Plano afirma a importância do Projeto de Alfabetização e a sua continuidade.

Vemos em seguida nas versões dos Planos Municipais de Educação (PME, 1997) e (PME, 2006) um processo decrescente na preocupação com as escolas rurais dentro de suas peculiaridades. Apresentam-se dados gerais sobre matrículas, evasão, repetência e demandas de expansão e reparos da rede física das escolas, mas não há ações previstas especificamente para as escolas rurais, principalmente nos aspectos pedagógicos e na formação de professores, questões que estavam presentes no primeiro.

O que se percebe, portanto, é que as políticas voltadas às escolas rurais tiveram uma reviravolta a partir da década de 2000²⁰. A estrutura organizacional muda completamente em relação às versões anteriores e agora não há mais um setor específico que trate das escolas rurais e de formação de professores que nelas trabalham. Atualmente a Secretaria de Educação de Juiz de Fora está organizada em diferentes níveis e órgãos que atendem à legislação educacional vigente, mas não mencionam especificamente as peculiaridades da zona rural²¹.

A recente aprovação do Plano Municipal de Educação²² revela algumas questões novas. São apresentadas diretrizes gerais como, por exemplo, a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação de desigualdades educacionais e melhoria da qualidade da educação, além de questões relativas ao financiamento, formação e valorização do magistério, bem como a promoção do respeito aos Direitos Humanos, à diversidade e a sustentabilidade sócio-ambiental. Na sequência, são expressas as 18 metas com estratégias específicas, abrangendo as etapas da Educação Básica e modalidades de ensino, com atenção também para a alfabetização, as escolas de tempo integral e outros desdobramentos das diretrizes propostas.

²⁰ Principalmente a partir da Lei nº 10.000/01 (JUIZ DE FORA, 2001), que dispõe sobre a organização e estrutura do poder executivo do município de Juiz de Fora. Dentre as principais mudanças, está a extinção de diversas secretarias, inclusive a de Educação e criados órgãos de administração direta, assessorias, diretorias e comissões. Posteriormente, é publicada a Lei nº 10.937/05 (JUIZ DE FORA, 2005) que altera a Lei 10.000 e recria as secretarias, inclusive a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, recebendo agora essa nova nomenclatura e também uma nova modelagem, como expressa o disposto no Decreto nº 8.591/05 (JUIZ DE FORA, 2005) que regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação.

²¹ Conforme disposto no Decreto nº 11.962/14 (JUIZ DE FORA, 2014).

²² Através da Lei nº 13.502/17 (JUIZ DE FORA, 2017).

Focalizando no recorte da pesquisa e da análise que temos adotado, verificamos uma mudança nos termos utilizados, já que agora há a referência à “população do campo” e à “educação do campo” em substituição ao termo “rural” das legislações e Planos Municipais anteriores. No entanto, fica a incógnita se a concepção de Educação do Campo utilizada condiz com os referenciais teóricos que sustentam essa nomenclatura ou se apenas a educação rural recebe agora uma nova roupagem. Das 18 metas apresentadas, 6 apresentam uma estratégia específica voltada às escolas do campo:

Tabela 1 – Educação do Campo no Plano Municipal de Educação 2017

| Meta | Estratégia | Proposta |
|------------------------|------------|---|
| 1 Educação Infantil | 1.9 | A Secretaria de Educação levantará e monitorará, anualmente, a demanda da população do campo (de zero a cinco anos) para a verificação da necessidade de construção e/ou ampliação de escolas nessas regiões; |
| 2 Ensino Fund. | 2.10 | A Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, deverá garantir, durante a vigência do Plano Municipal de Educação, a permanência da oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, prioritariamente, nas próprias comunidades. |
| 3 Ensino Médio | 3.2 | A Secretaria de Educação apontará para a Superintendência Regional de Ensino a necessidade de garantir, de forma progressiva, a partir do 2º (segundo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio, Ensino Médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência. |
| 5 Alfab. | 5.4 | A Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, apoiará os processos de alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com adequação metodológica do currículo, com a produção de materiais didáticos específicos, durante o período de vigência Plano Municipal de Educação. |
| 12 Formação Cont. | 12.9 | A Secretaria de Educação promoverá, no 2º (segundo), 4º (quarto), 8º (oitavo) e 10º (décimo) ano de vigência do Plano Municipal de Educação, eventos de formação de profissionais da educação sobre a especificidade das escolas do campo, assegurando a socialização de experiências pedagógicas, para subsidiar a construção de planos de ação pedagógica específicos para estas escolas. |

| | | |
|---------------------|------|---|
| 17 Financiamento | 17.7 | Com apoio técnico e financeiro da União, caberá à Secretaria de Educação, em regime de colaboração com a Superintendência Regional de Ensino, garantir a permanência do transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo, na faixa etária da educação escolar obrigatória, (...) visando a reduzir a evasão cada situação escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de local, durante a vigência do Plano Municipal de Educação |
|---------------------|------|---|

Pode-se dizer que o atual Plano Municipal esboça um pequeno avanço em relação à política educacional voltada ao meio rural que passou a ser implantada a partir do final da década de 1990, ou seja, uma política que desviou o olhar das especificidades da população do campo e da escola a ela vinculada. O resultado foi o massivo fechamento de escolas, que acarretou a diminuição do universo aproximado de 90 nas décadas de 1960-1970 para 11 escolas em 2017.

Déa relembra essa época e os desafios enfrentados pelas escolas rurais. Trabalhando na assessoria do Conselho Municipal de Educação e na supervisão geral de escolas acompanhou de perto a realidade de professoras e alunos, pois fazia visitas regulares às escolas das fazendas e das comunidades rurais. Ela aponta o avanço das legislações municipais que tinham como entraves as mudanças de governo e o crescente fechamento de escolas rurais.

O processo de fechamento de escolas rurais foi muito intenso especialmente na década de 1990-2000, principalmente em função da gradativa diminuição dos alunos que se mudavam com suas famílias para a cidade. Em consequência, ocorreu a nucleação destas escolas menores em escolas polo como a Padre Caetano, de Monte Verde e a Dom Justino José de Santana, de Torreões, por exemplo. Esse processo, segundo Déa, envolveu muita negociação e diálogo entre a Secretaria de Educação e as comunidades e/ou fazendeiros. “Eu que fui negociar com esses fazendeiros pra concordarem da prefeitura levar para uma escola maior” (ABREU, 2017). Os argumentos do discurso da prefeitura para fechar essas escolas era o reduzido número de alunos e os altos custos para mantê-las, além dos benefícios que os alunos teriam com a oportunidade de estudar numa escola maior e melhor estruturada e poder conviver com outras crianças. Segundo a fala de Déa, mantinham-se as escolas até quando fosse possível. Quando esgotavam-se as possibilidades, eram marcadas várias reuniões até que a Secretaria conseguisse ter a aprovação dos pais para fechar as escolas menores com poucos alunos e leva-los às escolas maiores com transporte escolar oferecido pela prefeitura.

Uma questão que anda lado a lado com a nucleação é a necessidade do transporte escolar. Déa argumenta que nesse período os municípios receberam benefícios do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para financiar a compra de ônibus através do programa Caminho da Escola. Muitas crianças de comunidades mais distantes se deslocam para escolas rurais polo ou para escolas nos bairros da periferia. Um trajeto que reservava um longo tempo e muitos perigos: Déa lembrou de um acidente que envolveu

um ônibus que transportava os alunos de comunidades rurais para escolas da periferia de Juiz de Fora: a colisão com um trem tirou a vida de 5 crianças.

Por outro lado, a comunidade incorporou o discurso da prefeitura. A partir da convivência com as comunidades rurais, Hélio afirma que a preferência dos pais e dos alunos é por uma escola maior, mesmo com o desgaste e os perigos da viagem no transporte escolar. “Então se o pai tem uma kombi de graça pra levar um aluno a uma escola que é bem equipada e tudo, ele vai deixar ir” (SILVA, 2017). Seu Osvaldo também fala nesse sentido, defendendo as vantagens da escola Dom Justino ter nucleado várias escolas e concentrar recursos públicos para sua manutenção e melhorias: “Quando que eu pensei que aqui teria o colégio igual tem hoje?” (GOMES, 2017). Ele se refere não só ao tamanho da escola, mas à sua estrutura física e aos benefícios trazidos à comunidade de Torreões por ser uma escola de tempo integral: “foi a maior... a melhor coisa que aconteceu no lugar” (GOMES, 2017). Isso fez com que os moradores pudessem permanecer na comunidade e ainda aconteceu de famílias de regiões mais afastadas mudarem-se para Torreões em função da facilidade de acesso à escola e ao transporte público para Juiz de Fora.

A professora Eliane aponta estas vantagens já mencionadas, mas também chama a atenção para alguns problemas do fechamento de escolas e a nucleação em escolas polo. Isso porque “uma escola numa comunidade é a referência daquele lugar, então fechando eles ficam tristes” (REIS, 2017). A tendência é o término dessas comunidades, uma escola é um dos elos, talvez o principal, que mantém viva uma comunidade rural.

Seu Hélio fez essa constatação. Muitas comunidades se esvaíram depois que a escola fechou. Mas e o que aconteceu com os prédios das escolas? Numa precisão fotográfica, Hélio relata o que aconteceu com os prédios de mais de 30 escolas rurais que foram fechadas. Aqueles prédios que eram propriedade das fazendas, tiveram seu uso readequado pelos proprietários. Em outros casos, a prefeitura construiu ou fez melhorias em prédios das fazendas cedidos para o funcionamento da escola, mas acabou devolvendo aos donos quando as escolas fecharam. Há ainda prédios que são usados por algumas comunidades para fazerem reuniões, festas e outros usos coletivos e também prédios abandonados e em ruínas. É triste constatar que a população do campo está diminuindo cada vez mais. Seu Hélio fala sobre o atual caso da escola Maria Aládia Santana, localizada na Fazenda Varginha que possui apenas 11 alunos:

Tem agora a Maria Aládia, [...] você vai lá, só tem 5, 4, 3, alunos. Lá tem 3 salas de aula, só usa uma. [...] Eles estão para fechá-la não demora. No final desse ano agora, vai sair 2 alunos da 4ª série, aí vai chegar outro pra 4ª, mas não vai ter nenhum pra 1ª. Não aparece nenhum aluno pra matricular, então vai terminando, vai acabando (SILVA, 2017).

Vimos através do caso de Torreões que uma boa escola é um incentivo para manter

as famílias no campo. Portanto, fica evidente que se o poder público voltasse o olhar para essas populações a situação seria diferente. De acordo com Ribeiro (2016a), historicamente, o argumento da nucleação de escolas deve-se ao reduzido número de alunos e o custo alto para manter as escolas menores. Essa concepção não leva em conta o que a escola representa para as comunidades rurais e que pouco a pouco vai afastando crianças e jovens de sua rotina no campo, de seu contexto social e cultural.

O texto disposto na LDB²³ atende uma demanda das populações rurais ao estabelecer critérios para o fechamento das escolas do campo, indígenas ou quilombolas. A exigência da manifestação da comunidade escolar deve estar aliada ao diagnóstico do impacto da ação e da justificativa da Secretaria de Educação. É um avanço importante, mas o que ocorre na prática, na maioria das vezes, é que as próprias secretarias de educação convencem as comunidades que o ensino nas escolas maiores é de melhor qualidade devido a estrutura física e pedagógica, onde há mais investimentos em função do maior número de alunos. Assim, fortalecem o argumento de que o fechamento de escolas e a nucleação em polos rurais ou de bairros urbanos da periferia é a melhor alternativa. De acordo com Ribeiro (2016a), tal argumento tem prevalecido nas últimas décadas e justificado o fechamento de milhares de escolas no interior do Brasil, como denuncia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em publicações como o artigo “Fechar escola é crime”, afirmando que entre 2002 e 2009 foram fechadas em todo o país 24 mil escolas, e destas, 80% eram rurais. Fato este também comprovado no município de Juiz de Fora.

Vale lembrar que a legislação vigente garante que as peculiaridades do campo precisam ser contempladas pelos sistemas de ensino na organização curricular e pedagógica das escolas. A começar pela atual LDB (BRASIL, 2017), que dispõe o seguinte:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outro marco nesse sentido são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) que abrangem o conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais contemplando todas as etapas de ensino da Educação Básica e as modalidades de ensino dispostas na LDB. Também apresenta orientações para o projeto

²³ Referente ao Parágrafo único do Artigo 28 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 2017) que foi acrescentado pela Lei nº 12.960/14 (BRASIL, 2014).

institucional e as propostas pedagógicas das escolas, que devem prezar pela diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia onde experiências e estudos devem contemplar o mundo do trabalho com vistas ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. As atribuições do poder público e suas responsabilidades, o financiamento da educação e outros aspectos relativos às especificidades das escolas do campo também são detalhados, inclusive a formação de professores, que deve ser a mesma prevista na legislação vigente quanto à formação inicial e continuada, promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Entretanto, o Artigo 13 ressalta as peculiaridades na formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, que devem contemplar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Outro marco mais recente foi a consolidação da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA²⁴.

Este importante dispositivo legal denota os princípios da Educação do Campo, a formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Trata-se de marcos legais que garantem a especificidade da escola na perspectiva da Educação do Campo e também das características das comunidades de seu entorno. Entretanto, o que se percebe na política municipal voltada às escolas rurais do final dos anos de 1990 até os dias atuais são os critérios para caracterizar uma escola como urbana ou rural e o adicional do magistério para quem trabalha em escolas rurais.

Este benefício conquistado pelos professores, ou seja, o adicional de 50%, denota uma questão histórica que é sinônimo do trabalho nas escolas rurais: as dificuldades de acesso e as multitarefas realizadas. Os relatos dos entrevistados revelam a realidade das professoras da rede municipal que resolviam encarar o desafio de trabalhar nessas escolas. Elas trabalhavam sozinhas, algumas tinham que caminhar por três, cinco quilômetros, pois o ônibus parava numa estrada e elas tinham que seguir o caminho dentro das fazendas.

²⁴ Através do Decreto nº 7.352/10 (BRASIL, 2010).

Em muitos casos, tinham que ficar durante a semana toda, moravam até na casa das auxiliares ou na comunidade, voltando somente no final de semana pra casa, o que ainda acontecia no início de 1990.

As leis que tratam do adicional de 50% para os professores determinam que após sete anos consecutivos ou não de atuação em escolas rurais, a gratificação será incorporada ao salário. Se o professor mudar para uma escola urbana após este período, tal gratificação será incorporada à aposentadoria²⁵.

São dispositivos legais que reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos professores ao decidir trabalhar numa escola rural, principalmente no que se refere às distâncias percorridas no trajeto até as comunidades, mas que atualmente se reverteram num atrativo financeiro que chama a atenção de muitos professores da rede municipal. Déa relembra toda a problemática gerada em torno dessas questões. Que escolas podem ser consideradas urbanas ou rurais? Foi um processo polêmico que resultou em muitas ações judiciais, pois os professores não queriam que as escolas perdessem a caracterização de escola rural.

Déa destacou que participou das discussões de vários critérios que culminaram na aprovação de uma Portaria²⁶ que estabeleceu a caracterização das escolas municipais quanto a sua localização na zona rural e/ou urbana determina que para uma escola ser considerada como localizada na zona rural deverá atender a pelo menos 3 dos seguintes itens dispostos no artigo 1º:

I – Situada na área rural, tomando como referência básica a Lei 6910/86²⁷.

II - Acesso por meio de transporte específico para a escola ou por transporte coletivo com horários restritos, com intervalos acima de 60 minutos.

III - Tempo de percurso do centro da cidade ao local da escola acima de 60 minutos.

IV – Percurso, para acesso à escola, em de estrada de chão acima

²⁵ As leis municipais que tratam da gratificação para professores municipais que trabalham em zona rural são: Lei nº 6230/82 Art. 1º ao 6º (JUIZ DE FORA, 1982); Lei nº 7565/89 (Quadro de carreira municipal): Art. 48; Lei nº 8710/95 Art. 63 (JUIZ DE FORA, 1995); Lei nº 9050/97: Art. 3 §2º: após sete anos consecutivos ou não de prática na zona rural, o professor terá seus benefícios incorporados aos proventos (JUIZ DE FORA, 1997); e a Lei nº 9212/98 (Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos): Art. 54 à 57 e 65: garantem a lotação nas escolas de zona rural a partir de 01/08/1992 àqueles que estivessem em zona rural no momento da publicação da lei. A Comissão Paritária deveria definir os critérios para a classificação de escolas municipais em urbanas e rurais (JUIZ DE FORA, 1998).

²⁶ Dispostos na Portaria Normativa 004/99 (JUIZ DE FORA, 1999).

²⁷ As definições quanto à área rural e urbana têm como referência a Lei nº 6910/86 (JUIZ DE FORA, 1986), que dispõe sobre o ordenamento do uso e ocupação do solo no município de Juiz de Fora, caracterizando como rural os distritos sede de Torreões, Sarandira e Rosário de Minas (Art. 3). As referências posteriores são o Decreto nº 4210/89 (JUIZ DE FORA, 1989), que descreve o perímetro dos núcleos urbanos localizados na área rural do município; e a Lei nº 9811/2000 (JUIZ DE FORA, 2000), que define o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora.

de 5 quilômetros.

V - Alunos oriundos predominantemente do meio rural, tomando como referência a profissão dos pais e dos alunos quando maiores.

VI - Escolas situadas nos distritos Rosário, Sarandira e Torreões.

O argumento da Secretaria de Educação é que as características da área rural de Juiz de Fora tem se modificado nos últimos anos. Atualmente um grande número de pessoas se desloca para trabalhar na cidade ou ficam nas suas localidades trabalhando como caseiros, o que descaracterizaria a função de trabalhador rural. Assim, as escolas não necessariamente precisariam atender às questões do campo na educação de crianças e jovens porque este tem se modificado em função da questão do trabalho e da “entrada” da cultura urbana no seu espaço. As escolas rurais de Juiz de Fora atualmente concebem a educação dentro da perspectiva de escola rural e não do campo. Nesse sentido, verificamos o contraste das políticas públicas e concepções pedagógicas da Secretaria de Educação ao longo das últimas décadas. Podemos observar uma ruptura que marca essa mudança no olhar para com as escolas rurais no início dos anos 2000. Antes deste período, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, houve uma proposta pedagógica diferenciada que foi-se gradativamente sendo substituída por questões educacionais gerais voltadas principalmente às escolas urbanas, que compunham a grande maioria de escolas da rede municipal de ensino.

Tendo em vista a questão das populações rurais levantadas por Déa e pelo posicionamento atual da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, entendemos ser necessária uma melhor compreensão de quem é essa população e como é a escola do campo. A própria legislação nos ajuda a ter um melhor entendimento:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Apesar da importância dessa caracterização que olhou para povos do campo antes desconsiderados, é preciso tecer considerações sobre as novas configurações que são comuns em áreas urbanas que se expandiram e hoje se fundem às áreas rurais. Nesse sentido destacamos que o processo de urbanização do município que foi considerado a “Manchester Mineira”, impregnado do ideário da “modernização e desenvolvimento” foi sobrepujando-se ao rural. Mas ainda hoje percebe-se um certo embate entre o urbano e o rural em Juiz de Fora: basta andar pelos bairros da cidade e perceber a existência de hortas, plantações e

criação de galinhas. Na área rural do município também verificamos elementos da vida urbana e rural andando lado a lado.

É o que destaca Beniz (2009) na sua pesquisa sobre as experiências dos alunos que migram diariamente para a escola que atualmente está na periferia da cidade, na zona oeste da cidade de Juiz de Fora, no entorno do bairro São Pedro próximo à represa. Ela denota a coexistência da origem rural e da expansão urbano-industrial do município e questiona quais os limites entre o rural e o urbano a partir das definições apresentadas por moradores, alunos e professores da escola “Lagoa” que, apesar de estar localizada na área urbana (assim definida pela legislação vigente) é considerada rural pelas suas características, inclusive no passado esta escola já foi rural. A fala dos envolvidos na pesquisa mostra o trabalho e a rotina da roça imbricados a costumes e atividades da cidade. No entanto, prevalece o discurso de que o urbano é melhor por ser mais desenvolvido, mais moderno. Mesmo que os moradores da roça gostem da vida que têm no seu espaço, a admiração pelo estilo de vida urbano os seduz, fazendo-os almejar um futuro na cidade.

Soares (2001)²⁸ também chama a atenção para tal fato, mas no sentido de refletir sobre a forma como ocorre esse processo pois, mesmo que rural e urbano sejam concebidos como um continuum, o que acontece é a sobreposição de um sobre o outro.

A visão urbano-centrada privilegia o pólo urbano do continuum, mediante um processo de homogeneização espacial e social que subordina o pólo rural. No caso, pode-se dizer que o rural hoje só pode ser entendido como um continuum urbano. O meio rural se urbanizou nas últimas décadas, como resultado do processo de industrialização da agricultura, de um lado, e, do outro, do transbordamento do mundo urbano naquele espaço que tradicionalmente era definido como rural. Mais forte ainda é o pensamento que interpreta o firmar-se do campo exclusivamente a partir da cidade, considerando urbano o território no qual a cidade está fisicamente assentada e rural o que se apreende fora deste limite. No bojo desse pensamento, os camponeses são apreendidos, antes de tudo, como os executores da parte rural da economia urbana, sem autonomia e projeto próprio, negando-se a sua condição de sujeito individual ou coletivo autônomo (p.27).

Assim, é primordial que a escola reflita junto aos alunos sobre essas questões possibilitando um novo olhar sobre suas realidades e sobre si mesmos. Como vimos no aparato legal e teórico, a escola precisa olhar ao seu redor e buscar compreender o porquê das configurações econômicas e sociais presentes nas comunidades em que se situam, comparando passado e presente.

O olhar da professora Déa nos possibilitou um passeio pela legislação que tratou das escolas rurais, revelando-as a partir das políticas públicas locais, nas formas de organização

²⁸ Referente ao Parecer nº 36/2001.

legal, estrutural e pedagógica. Ela nos forneceu elementos importantes para organizarmos uma espécie de linha do tempo da história “oficialmente aceita” por se tratar do ponto de vista de diferentes governos que trabalharam principalmente da década de 1950 para cá. Longe de esgotar o assunto, acreditamos que muitos aspectos desta história oficial e das histórias das pessoas que viveram essas rotinas nas escolas, seja como professores, alunos, familiares, funcionários, pais, integrantes da Secretaria de Educação ainda estão por ser contados. Acredito que nossa pretensão com este trabalho tenha sido cumprida por dar visibilidade a uma parte importante da história de Juiz de Fora, que trata das populações rurais e suas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

E sabe o amável leitor o que foi que aconteceu?
Foi a audácia que nos levou ao apogeu.
(Raineri Daltrozo)

Audácia, ousadia... resumem sentimentos e práticas que nos orientaram desde o momento em que este trabalho foi pensado porque ao falarmos sobre escola rural no Brasil significa ir além de um simples “dedinho de prosa”. É tratar de uma larga história que fez parte da grande maioria das famílias brasileiras. Os pressupostos pedagógicos e os dispositivos legais que embasaram essa visão de escola estruturalmente precária e didaticamente recortada do modelo urbano estão fundados numa concepção supostamente desenvolvimentista e progressista que via na urbanização e na industrialização a saída para um Brasil rural e atrasado. A imagem do camponês ignorante e doente de Monteiro Lobato traz em suas raízes a matriz eurocêntrica que hierarquizou sujeitos, culturas, saberes e modos de produzir.

Juiz de Fora, ainda chamada de Manchester Mineira pelo desenvolvimento industrial alcançado no final do século XIX e início do XX, é marcada por uma proposta de modernização que excluiu o espaço rural, no anseio de deixar para trás a herança colonial com raízes no campo, com a justificativa de que o campo é o lugar de atraso e a cidade, o sinônimo do desenvolvimento. Perpassando os períodos do império, da república e da democracia, percebemos que o foco da economia mudou, os anseios da população mudaram, sistemas de ensino foram criados e foi multiplicado o número de escolas públicas e privadas. Mas o que permaneceu foi a incômoda constatação de que a escola continuou a ser pensada em dois polos distintos: a escola do campo e a da cidade, a dos dirigentes e a dos trabalhadores da cidade e os do campo. De modo geral, a referência é a de que as comunidades/povoados atualmente considerados rurais já deixarão de ser rurais em pouco tempo. Talvez esta visão arraigada e preconceituosa tenha sido reforçada pela história do município que mostra os esforços para torna-lo um polo industrial, “moderno”.

Tanto nas narrativas quanto nos dados obtidos através de pesquisa documental realizada em diferentes setores de Secretaria de Educação de Juiz de Fora apontaram que dos anos de 1950 a 1990 voltou-se o olhar para as escolas rurais, pois eram numerosas e atendiam muitas crianças, muitas vezes em galpões ou currais cedidos pelos donos das fazendas que não queriam perder seus empregados por falta de escola para seus filhos. Essas ações centraram-se nas décadas de 1980 e 1990 através de setores da Secretaria que tratavam exclusivamente das escolas rurais e trabalhavam a partir de projetos como Educação para o Meio Rural, que possuía também outros desdobramentos. O foco estava na formação de professores para que estes compreendessem as peculiaridades dos alunos e de suas comunidades, enfim, do meio em que viviam. Ficou evidente que a Secretaria

entendeu que era necessário um modelo de escola diferente às populações do campo. Apesar das iniciativas serem muito positivas, esbarraram em problemas de ordem de investimentos básicos em infraestrutura não só das escolas como das condições de vida nas comunidades. Como esse processo foi vivido pelos professores e pelas comunidades onde se localizavam estas escolas? O que a criação de uma escola ou o seu fechamento representou para as comunidades rurais? Esses questionamentos nos remetem a Thompson (2006), argumentando no sentido de que os dados e documentos muitas vezes não falam por si mesmos, ou seja, há lacunas que eles não conseguem explicar. Parte fundamental para compreendê-los é ouvir as pessoas e buscar seus registros que nos permitam compreender melhor os fatos.

As narrativas orais nos auxiliam nessa tarefa. Entendemos, assim como Montyssuma (2012), que a história oral pode ser considerada uma “pesquisa militante”. No nosso caso, militamos junto a homens e mulheres, trabalhadores rurais e professoras que foram deixados à margem no curso da história em favor de uma saber dominante e de um modelo de sociedade que coloca o capital acima das pessoas, mas que agora têm a oportunidade de contar como vivenciaram o que a história oficial diz ou não diz. Militamos em favor da escola do campo cuja característica primordial é o vínculo entre a educação escolar e o trabalho agrícola, por entendermos ser uma premissa fundamental ao desenvolvimento sustentável e da qualidade de vida.

Buscamos, ao longo deste trabalho, trazer à tona memórias individuais sobre a escola rural, enredando suas histórias de vida às histórias das escolas em que estudaram ou trabalharam, tomando como referência as comunidades rurais de Torreões e Monte Verde. O resultado foi uma narrativa que julgo inédita por trazer elementos novos à história da educação do município de Juiz de Fora, especialmente em se tratando das escolas rurais, que pelo que constatamos, foram as escolas que deram origem à rede municipal de ensino.

Localizadas em fazendas ou em pequenos sítios na periferia da cidade, as escolas rurais foram se constituindo por iniciativa da prefeitura ou de fazendeiros. O destaque nessa trajetória foi o papel de protagonismo expresso na voz de todos os entrevistados no jogo de forças necessário para manter ou trabalhar nas escolas rurais. Nossa intenção foi construir uma narrativa com um pouco da história oficial, que, pelo fato de ainda não estar sistematizada, nos demandou um intenso trabalho de garimpo e sistematizações de informações, mas que ao mesmo tempo se mesclasse com as narrativas de pessoas que tiveram suas experiências com as escolas rurais. Foi Thompson (1992) que nos inspirou nessa escolha, que foi fundamental para que pudéssemos obter os resultados que esperávamos, mesmo com todas as incógnitas que iam se levantando com o andar da pesquisa, ficou evidente o papel das falas dos entrevistados para preencher muitas lacunas que a pesquisa documental não conseguiu contemplar.

As histórias das escolas rurais foram cruzadas por sujeitos que protagonizaram,

em meio a necessidades, astúcia e criatividade para construir e reconstruir a dinâmica da vida cotidiana, seja relacionada a escola ou não. Saberes foram manifestos, vivências de diversão, trabalho e estudo apareceram numa teia de relações onde a escola também estava presente e marcava com força as comunidades em que estavam inseridas.

Nesta teia de vida e de relações que perpassam a escola, vimos infâncias vividas no campo, onde até o caminho da escola se tornava um espaço de aprendizagem e brincadeiras. Descrições precisas de como eram essas salas de aula e até mesmo lembranças de aulas e conteúdos trabalhados foram temáticas comuns, aliadas às professoras que, de maneira especial são lembradas pelos seus alunos, positiva ou negativamente. Elas também têm parte importante nestas histórias por toda a dinâmica que o trabalho em escolas rurais demandava. São questões vivas das histórias que contrastam com a objetividade de leis e outros documentos encontrados nos acervos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, mas destacamos o fato de que tanto estes elementos como as histórias presentes nas narrativas convergem, e por isso, a nossa narrativa a partir dos relatos e da pesquisa documental procuraram mesclar esses dois aspectos.

A partir da narrativa de Vanda, pudemos refletir sobre os conhecimentos e saberes tradicionais passados de geração a geração e que marcam a vida das populações rurais. As histórias contadas por seu pai no tapete de couro de boi se constituíram em momentos inesquecíveis de convivência familiar e de viagens pelo da fantasia. Seus relatos nos fizeram pensar sobre outras lógicas que envolvem a aprendizagem. O pensamento moderno convencionou que o único local de aprendizagem é a escola. No entanto, Vanda refuta essa lógica ao contar sobre todas as aprendizagens que teve na observação e na convivência com sua família. Aliado a isso, está a sua vivência com a escola rural, seu olhar, suas impressões e descrições foram fundamentais para compreendê-la de dentro para fora, pois quem a descreveu a viveu como aluna.

Os caminhos para tornar-se professora de escola rural foram muito bem descritos pela Eliane, que olhou para a escola como aluna e como professora: os desafios e as alegrias que viveu atuando nesses dois papéis a levaram a construir sua identidade fincada no campo. Sua narrativa apresentou detalhes dessa trajetória que se entrelaça com a história das escolas rurais do município, ao ter atuado em meio aos diversos projetos políticos e pedagógicos propostos pela Secretaria mantenedora e pela prefeitura municipal. Nesse aspecto suas vivências se aliam a de Déa, que participou do processo legal de criação e acompanhamento pedagógico das escolas rurais municipais de Juiz de Fora. Ela lembrou e descreveu vários dispositivos legais municipais e a dinâmica de trabalho de diferentes períodos, lembrando da volatilidade de projetos voltados a essas escolas que se esvaíram em função de interesses político-partidários e econômicos.

Oswaldo e Hélio nos trouxeram detalhes sobre as escolas rurais que estudaram, trabalharam ou conviveram e os muitos desafios enfrentados pelos moradores das co-

munidades rurais e pelas professoras que trabalhavam nas escolas. As memórias das invenções e brincadeiras, dos prédios escolares, das cartilhas e livros, das andanças de alunos, professoras e moradores nos permitiram viajar pelo tempo e pensar essas escolas rurais do município de Juiz de Fora. Os relatos sobre como essas escolas eram abertas e fechadas, o que na maior parte das vezes acontecia sem muitos critérios, nos levam a refletir sobre o jogo de interesses que perpassaram a história das escolas rurais de Juiz de Fora. Seja por mandos e desmandos de fazendeiros ou por redução de custos da prefeitura, o fato é que o alvo dessas discussões, os agricultores e o futuro de seus filhos eram relegados a segundo plano.

Quem parou para ouvir o que eles queriam? O que tinham para dizer? Que escola e que comunidade queriam? Mesmo que diariamente protagonizassem muitas ações e criassem táticas para criar e recriar seu cotidiano, não foi dada visibilidade ao produto dessas artes e às vozes que a pensaram e fizeram.

Esses sujeitos foram fontes privilegiadas porque, a partir de diferentes lugares, apresentaram suas vivências com e nas escolas rurais. Após um longo caminho empreendido na busca desses sujeitos, foi-lhes dada a oportunidade de tecer as suas narrativas que ofereceram uma ótica diferenciada das escolas rurais, o que, permitiu, ao mesmo tempo, a devida visibilidade ao serem mantidas as suas identidades, destacando assim o papel de cada sujeito ao construir a sua narrativa, parte das histórias que compõe a trajetória das escolas rurais.

Mesmo compreendendo um longo período, que começa com a trajetória escolar dos entrevistados, nascidos a partir da década de 1930, ousamos fazer esse trabalho trazendo muitos elementos antes desconhecidos sobre a trajetória destas escolas e deixando muitas lacunas que não foram possíveis de responder em função do tempo e dos objetivos que aqui nos propomos. Nosso esforço foi possibilitar uma referência para estudo e pesquisa da educação rural do município de Juiz de Fora, incitando futuros pesquisadores a que se interessem por essa temática e deem continuidade a essa inquietação que nos moveu no sentido não só de descrever uma trajetória e seus fatos legais e pedagógicos, mas de dar sentido a eles através das histórias de vida dos protagonistas que todos os dias constroem suas existências no chão da escola ou na interação com ela.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Déa Rocha de. Entrevista de história oral [15, ago., 2017]. Entrevistadora: Darieli Daltrozo Ilha. Arquivo audiovisual da pesquisa de mestrado “Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas” – Minas Gerais. UFJF, 2017.
- ALVES FILHO, Aluizio. As metamorfoses do Jeca Tatu: a questão da identidade do brasileiro em Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Inverta, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 8-26.
- ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BENIZ, Beatriz Gomes Magalhães. Embaçamento de fronteiras: o rural e o urbano encontram-se no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197 a 221.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (org.). Educação do Campo: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 77-115
- BOSI, Ecléa. Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano. Revista Dispositiva. Entrevista. v.1. n.2. novembro 2012/abril 2013. p. 196-199.

———. Memória e sociedade. Lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

———. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC: SECADI, 2002.

———. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 17 set. 2017.

———. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

———. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

———. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012.

———. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 04 jul. 2017.

———. Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br.>> Acesso em: 14 nov. 2016.

—. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em:<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\T1\textendashde\T1\textendashdiretrizes\T1\textendashe\T1\textendashbases\T1\textendash1ed.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2017.

—. Lei nº 12.960, de 28 de março de 2014. Altera o art. 28 da LDB 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, 28 mar. 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>> Acesso em: 20 ago. 2017.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN: Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (coords.). Educação e escola no campo. Campinas: Papius, 1993. p. 15-39.

CALDART. Roseli Salete. Verbetes Educação do campo. In: Dicionário de Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

—. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Marcos. Eternas músicas: Tristeza do Jeca. Disponível em:<<http://www.eternasmusicas.com/2015/04/tristeza-do-jeca.html>>. Acesso em 10 ago. 2016.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

—. A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar. 10 ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. A “Europa dos pobres”: Juiz de Fora na Belle – Époque mineira. Juiz de Fora: EDUJF, 1994.

CNEC. História da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Disponível em:<<http://www.cnec.br/institucional-cnec/historia/>>. Acesso em 05 fev. 2017.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiência e

investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2008. p. 11-59.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 53-73.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Caminho para a reflexão e a diversidade. In: WORCMAN Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (coords.) História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP, Museu da Pessoa, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 99-109.

DEMETERCO, Solange Menezes da Silva. Sociologia da Educação. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 133-168.

FERNANDES, Eduardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna. Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

———. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 27-35.

FERREIRA, Vanda Maria da Silva. Entrevista de história oral [11, out., 2017]. Entrevistadora: Darieli Daltrozo Ilha. Arquivo audiovisual da pesquisa de mestrado “Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas” – Minas Gerais. UFJF, 2017.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da História Oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.) Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 3-14.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

———. Educação e mudança. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989a.

———. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989b.

———. Cartas à Cristina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

———. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

———. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

———. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Osvaldo de Oliveira. Entrevista de história oral [21, set., 2017]. Entrevistadora: Darieli Daltrozo Ilha. Arquivo audiovisual da pesquisa de mestrado “Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas” – Minas Gerais. UFJF, 2017.

GRELE, Ronald J. Pode-se confiar em alguém com mais de 30 anos? Uma crítica construtiva à história oral. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.) Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 267-277.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HENRIQUES, Rosali. Metodologia de história oral: a experiência do Museu da Pessoa. [s.n.] 2015. Não publicado.

IBGE. Cidades. Disponível em:<<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 abr. 16.

I CNEC – I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Texto para debate. Brasília, [s.n.] junho de 1998. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2016.

INEP, Resultados do Censo escolar de 2016. Disponível em: <<http://censobasico.inep.gov.br>>. Acesso em 15 fev. 2017.

JUIZ DE FORA. Características gerais. Secretaria de Política Urbana da PJF/Laboratório de Climatologia Geográfica e Análise Ambiental (DEGEO - ICHL / UFJF), Estação Climatológica Principal de Juiz de Fora; Centro de Pesquisas Sociais / Anuário Estatístico da UFJF 2006. Disponível em:<http://pjf.mg.gov.br/cidade/caracteristicas_gerais.php>. Acesso em: 10 jul. 2016.

JUIZ DE FORA. Decreto nº 207, de 2 de abril de 1955. Define as atribuições dos cargos de Superintendente do Ensino Primário Rural, de Auxiliares de Ensino e da função gratificada de Orientadores Rurais. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1955.

———. Decreto nº 898, de 12 de maio de 1969. Aprova o Regulamento da Secretaria de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1969.

———. Decreto nº 1.243, de 12 de junho de 1972 Dispõe sobre a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1972.

———. Decreto nº 1.833, de 21 de janeiro de 1977. Aprova o Regulamento da Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1977.

———. Decreto nº 3.168, de 18 de dezembro de 1984. Aprova o Regulamento da Secretaria Municipal de Educação (SME). Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1984.

———. Decreto nº 8.591, de 8 de julho de 2005. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2005.

———. Decreto nº 11.962, de 11 de maio de 2014. Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação, instituída pela Lei Municipal nº 10.000, de 08 de maio de 2001 e alterações posteriores. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2014.

- . Lei n° 13.502, de 28 de março de 2017. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2017.
- . Lei n° 10.000, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre a Organização e Estrutura do Poder Executivo do Município de Juiz de Fora, fixa princípios e diretrizes de gestão e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2001.
- . Lei n° 10.937, de 03 de junho de 2005. Altera a Lei n.º 10.000, de 08 de maio de 2001. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2005.
- . Lei n° 6.230, de 27 de agosto de 1982. Cria gratificações para Professoras Municipais. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1982.
- . Lei n° 7.565, de 21 de julho de 1989. Dispõe sobre o Quadro de Pessoal do Magistério da Prefeitura de Juiz de Fora e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1989.
- . Lei n° 8.710, de 31 de julho de 1995. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos da administração direta do Município de Juiz de Fora, de suas autarquias e fundações públicas. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1995.
- . Lei n° 9.050, de 14 de maio de 1997. Altera dispositivos da Lei nº8710, de 31 de julho de 1995 e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1997.
- . Lei n° 9.212, de 27 de janeiro de 1998. Dispõe sobre o sistema de planos de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores públicos municipais da Administração Direta, das Autarquias, das Fundações Públicas e dos servidores públicos municipais integrantes do Quadro do Magistério Municipal, e dá outras providências. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1998.
- . Lei n° 6.910, de 31 de maio de 1986. Dispõe sobre o ordenamento do uso e ocupação do solo no Município de Juiz de Fora. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1986.

———. Lei nº 9.811, de 27 de junho de 2000. Institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano de Juiz de Fora. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2000.

———. Portaria nº 448, de 21 de maio de 2007. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2007.

———. Portaria nº 15, de 18 de janeiro de 1978. Autoriza o funcionamento de escolas rurais. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1978.

———. Portaria nº 04, de 5 de agosto de 1999. Define a caracterização de escolas rurais. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1999.

———. Decreto de criação nº 1.008, de 3 de fevereiro de 1970. Cria Escola Municipal na sede do Distrito de Torreões. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1970.

———. Decreto 4.078, de 07 de dezembro de 1988. Aprova o Regulamento da Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 1988.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Monica Castagna (org.) Por uma educação básica do campo – memória. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LABRA, Maria Eliara. O movimento sanitaria nos anos 20: da "conexão sanitária internacional" à especialização em saúde pública no Brasil. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, vol.1, n. 4, p. 11-20, 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-11X1985000400010>. Acesso em 19 set. 2016.

LAVERDI, Robson (org.). História oral, desigualdades e diferenças. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

LE GOFF, J. História e memória. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LOBATO, Monteiro. Urupês. 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del; BASSANESI, Carla (org.). História das mulheres no Brasil. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 443-479.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. (orgs.) Usos e abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-26.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MARTINS, Marco Aurélio Corrêa. As escolas da Colônia D. Pedro II em Juiz de Fora e acesso à educação primária na transição do império à república. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. 13., 2013, Cuiabá. Anais... Cuiabá: SBHE, 2013. p. 1-11. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7>>. Acesso em 30 mar. 2017.

MONTYSUMA, Marcos Fábio Freire. Subjetividade e história oral: possíveis interações na autorização de cessão de uso de relatos. In: LAVERDI, Robson (org.). História oral, desigualdades e diferenças. Recife: Ed. Universitária da UFPE; Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012. p. 55-68.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Juiz de Fora: vivendo a história. Juiz de Fora: Núcleo de História Regional da UFJF: Editora da UFJF, 1994.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Verbete Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (org). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PERROTTI, Edmir. Estação memória. In: WORCMAN Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (coords.) História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP, Museu da Pessoa, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 127-138.

PINTO, Sônia Maria. O Ensino Fundamental na formação da sociedade urbana: as primeiras escolas públicas de Juiz de Fora, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos históricos, v.5, n.10. Rio de Janeiro, 1992.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um Pouquinho: Algumas Reflexões sobre Ética na História Oral. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História: PUC/São Paulo. v. 15. p. 1-36, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PORTO-GONÇALVES. Apresentação. In: : LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 9-13.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REIS, Maria Eliane de Almeida. Entrevista de história oral [11, out., 2017]. Entrevistadora: Darieli Daltrozo Ilha. Arquivo audiovisual da pesquisa de mestrado “Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas” – Minas Gerais. UFJF, 2017.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

———. Educação do Campo: condições que inviabilizam o que a legislação garante. In: SOUZA, Dilenio Dustan Lucas de; RIBEIRO, Simone. Vozes da subalternidade. Juiz de Fora: Templo gráfica e editora, 2016a. p. 13-34.

RIBEIRO, Simone. Quem faz a educação? Narrativas, conhecimentos e táticas de professoras da escola pública. Curitiba: Apris, 2016b.

SANTOS, Luiz Antonio de Castro. O pensamento sanitário na Primeira República: Uma ideologia de construção da nacionalidade. Dados. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p.193-210, 1985.

SILVA, Hélio Lourenço da. Entrevista de história oral [28, ago., 2017]. Entrevistadora: Darieli Daltrozo Ilha. Arquivo audiovisual da pesquisa de mestrado “Escolas rurais do município de Juiz de Fora – MG: história e histórias a serem contadas” – Minas Gerais. UFJF, 2017.

THOMPSON, Paul. A voz do passado. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História oral: patrimônio do passado e espírito do futuro. In: WORCMAN Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (coords.) História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP, Museu da Pessoa, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 17-43.

VASCONCELLOS, Zinda Maria de. O Universo Ideológico da Obra Infantil de Monteiro Lobato. São Paulo: Editora Traço, 1982.

VIEIRA, Evaldo. Sociologia da Educação: reproduzir e transformar. 3.ed. São Paulo: FTD, 1996.

WALLERSTEIN. Immanuel. Impensar a Ciência Social: os limites dos paradigmas do século XIX. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

WORCMAN, Karen. Como fazer um projeto de memória oral. In: WORCMAN Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez. (coords.) História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: SESC/SP, Museu da Pessoa, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 197-242.