

A infância na escola rural de Montes Claros (MG) da década de 1960 à de 1980: memórias e representações de professores*

Cláudia Aparecida Ferreira Machado**

Introdução

No presente artigo, apresento e analiso as memórias e representações de professores sobre a infância na escola rural no município de Montes Claros (MG),¹ entre as décadas de 1960 e 1980. Para tanto, investigo como os narradores concebem a relação das crianças com a escola, com outras crianças e com as famílias. Também busco compreender suas expectativas em relação à escolarização das crianças.

Compreendo, sob influência de Le Goff (2003, p. 409), que a memória é um elemento fundamental para a identidade, individual ou coletiva. A memória, presença real da ausência do passado, também é lembrança, reconhecimento, rememoração. A memória tem o dever de não esquecer (Ricoeur, 2003, p. 6).

* Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *O processo de escolarização na área rural de Montes Claros, M.G. (1960-1989): memórias e representações de professores e alunos*, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), sob a orientação do Prof. Dr. Selmo Haroldo Resende.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: claudiaparecida@gmail.com.

1 O município de Montes Claros está situado no norte de Minas Gerais e ocupa uma área de 3.582,03 km²: 97 km² em perímetro urbano e 3.485,03 km² na área rural.

Ao trazermos o passado para o presente, através do processo de narrar, recriamos as vivências do passado com referenciais do presente, dando sentido ou ressignificando o próprio passado. Nesse sentido, a memória é resultado de “um trabalho de seleção e organização do que é importante para o sentimento de unidade e de coerência”, o que produz identidade (Alberti, 2006, p. 167). Assim, as memórias que prevalecem em determinado grupo possibilitam compreender esse mesmo grupo ou a sociedade.

Pollak (1989, p. 8) argumenta que, no trabalho com memórias, podem existir os silêncios sobre o passado, os “não ditos”, que não podem ser entendidos como esquecimentos, pois a “angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal entendido” molda as lembranças dos sujeitos. Assim, a fronteira entre o que é dito e o que não é dito separa “uma memória subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor”. Para o autor, as memórias também são guardadas e solidificadas pelos monumentos, pelo patrimônio arquitetônico, pelas paisagens, pelas datas, pelos personagens históricos, pelo folclore, pela música, pelas tradições e pelos costumes. Outro aspecto importante é que, como os indivíduos fazem parte de vários grupos, suas memórias são fragmentadas a partir de suas experiências nesses grupos.

Com base nas lembranças de ex-professores e nos vestígios encontrados em documentos como atas, diários de classe, livros de matrícula, ofícios e leis, busco identificar as memórias, histórias e representações dos professores sobre os alunos das escolas rurais de Montes Claros entre as décadas de 1960 e 1980. Como metodologia de pesquisa, utilizo a história oral, porque permite o registro de testemunhos e o acesso a histórias dentro da história, ampliando, dessa forma, a possibilidade de interpretação do passado. Para Thompson (2002, p. 25), a história oral rompe silêncios provenientes do cotidiano, do fazer anônimo, revelando acontecimentos, experiências e concepções que não se encontram nos documentos escritos e nas versões oficiais da historiografia, o que pode contribuir para uma reconstrução e uma compreensão mais realista do passado.

A história oral pode ser classificada como história oral temática, história oral de vida e tradição oral. Dentre essas abordagens, a escolhida para este trabalho foi a história oral temática, que se centra em um tema e é normalmente utilizada para a busca de esclarecimentos sobre algum problema, o que faz com que os aspectos subjetivos fiquem limitados – ainda que não anulados.

Aspectos da vida do narrador só são considerados quando contribuem para o objeto de investigação. Mesmo abrigando índices de subjetividade, a história oral temática “é mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações [...]”. A contundência faz parte da história oral temática que se explica no confronto de opiniões firmadas” (Meihy; Holanda, 2010, p. 39).

No trabalho com a história oral, a narrativa permite que as pessoas lembrem-se dos fatos, que lhes deem sentido, que coloquem suas experiências em uma sequência, que expliquem essas experiências e as relacionem com suas vidas (Jovechelovitch; Bauer, 2010, p. 91). Apoio-me na metodologia descrita por Nóvoa (1995, p. 21) para compreender práticas pedagógicas a partir das descrições dos professores. Ela possibilita, também, compreender como os professores explicitam e atribuem diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como suas práticas profissionais estão intimamente ligadas ao modo pessoal de ser e viver.

Outra característica da narrativa é a possibilidade do pesquisador seguir a linha de pensamento do entrevistado, informando e opinando sobre o tema proposto. Dessa forma, o tema e o enredo são fundamentais para a constituição de uma narrativa. É através do enredo que as lembranças individuais adquirem sentido, o que faz com que a narrativa não seja apenas “uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido” (Jovechelovitch; Bauer, 2010, p. 92). Para Connelly e Clandinin (1995, p. 11), o crescimento das pesquisas que se utilizam de narrativas na educação explica-se pelo fato de que os seres humanos são “naturalmente contadores de histórias individuais e sociais”. Assim, os estudos sobre narrativas são estudos sobre a forma como os seres humanos experimentam o mundo.

Para atingir o objetivo citado, entrevistei quatro professoras e um professor que exerceram a docência em diferentes escolas rurais do município de Montes Claros entre as décadas de 1960 e 1980.² Nesse período, a maioria das escolas rurais funcionava em locais improvisados, como espaços cedidos por fazendeiros, casas de professores ou prédios alugados e quase sempre sem estrutura. A maioria dos prédios não contava com instalações sanitárias,

2 Para permitir o trabalho com fontes orais, o recorte temporal parte da década de 1960 como momento de ingresso dos professores na docência e se estende até o final da década de 1980, período que antecede o processo de nucleação da maioria das escolas rurais do município de Montes Claros.

tinha apenas uma sala de aula com duas ou três janelas e uma pequena cozinha. O mobiliário escolar resumia-se em bancos, quadro e mesa do professor. Na década de 1980, o número de escolas rurais chegou a 72, sendo que 55 ofereciam apenas as séries iniciais do ensino fundamental, 16 o pré-escolar e as séries iniciais do ensino fundamental e uma o pré-escolar e o ensino fundamental completo (1ª até a 8ª série).

Na década de 1990, os gestores municipais decidiram por nuclear a maioria das escolas, tendo como modelo de nucleação aquele que privilegia a permanência dos alunos na área rural. O projeto de nucleação implantado teve como objetivos melhorar a qualidade do ensino, reduzir os índices de evasão e repetência, eliminar as turmas multisseriadas, possibilitar um assessoramento sistemático da Secretaria Municipal de Educação, otimizar os recursos disponíveis e assegurar o ensino fundamental completo. Nesse processo, as escolas foram reorganizadas. De um total de 72 escolas rurais, 13 foram escolhidas para acolher os alunos de outras 46 e receberam uma estrutura organizacional muito parecida com a das escolas da área urbana. Acabou a maioria das turmas multisseriadas, as escolas passaram a ter diretor, pedagogos, secretários, auxiliar de educação, transporte escolar, material didático, bibliotecas e quadras esportivas. Além de terem implementado mudanças nesses aspectos pedagógicos e organizacionais, as escolas passaram a oferecer as séries finais do ensino fundamental, chegando gradativamente ao ensino médio.

Essa mudança na estrutura das escolas rurais provocou, também, mudança no quadro de professores. Os que já tinham estabilidade funcional e eram habilitados continuaram como docentes; os que não eram habilitados, mas adquiriram estabilidade, assumiram outras funções administrativas e os que não tinham estabilidade foram demitidos. Nesse processo, muitos professores que já acumulavam o tempo necessário para aposentar optaram por esse direito. Essa mudança na organização das escolas rurais contribuiu para que muitos professores tivessem suas histórias silenciadas e esquecidas – o que estimulou a realização desta pesquisa.

Os ex-professores que contribuíram com a pesquisa foram: Francisca Mendes Gusmão (80 anos, E. M. Prof.^a Aurora Andrade, desativada, comunidade Pau D'Óleo); Gabriel Osmar da Fonseca (67 anos, E. M. Santa Tereza, desativada, comunidade Riacho Fundo); Maria de Lourdes de Jesus Ferreira (73 anos, E. M. Benedito Maciel, em funcionamento, comunidade Buriti Campo Santo); Maria de Lourdes Soares Cardoso (62 anos, E. M. Palmeiras, desativada, comunidade Palmeiras) e Sebastiana Leite Caetano (67 anos, E.

M. Demosthenes Rochert, desativada, comunidade Traíras e E. M. Carlos Leite, desativada, comunidade Abóboras).

A escolha desses ex-professores considerou a experiência na docência em escolas rurais nas décadas de 1960 a 1980 e a localização das referidas escolas, a fim de contemplar professores e escolas de diferentes regiões na área rural de Montes Claros. Até se aposentarem, todos esses professores dedicaram grande parte de suas vidas –entre 25 e 38 anos – aos alunos das escolas rurais.

A escola rural no Brasil: breves apontamentos

Em estudo sobre a escola rural no Brasil, no contexto do projeto de expansão dos valores ligados ao espaço urbano e ao processo de industrialização, Andrade afirma que a preocupação do Estado com a educação da população rural iniciou nos anos 1930. Porém, somente a partir de 1945 é que a ampliação da educação dessa população “se apresentou, tanto como forma de disseminação dos valores e comportamentos emanados do meio urbano, quanto como mecanismo de fixação dos homens e mulheres do campo em seu lugar de origem” (Andrade, 2014, p. 95). Segundo o autor, em 1947, o presidente da república, general Eurico Dutra, encarregou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) de colocar em prática um amplo programa de construção de escolas rurais e de formação dos quadros docentes a elas destinados.

Em 1949 o INEP divulgou sua preocupação com a necessidade de aperfeiçoamento da educação rural no país, destacando os inúmeros problemas ainda existentes nesse meio – como o transporte, a habitação, a assistência médico-social, os recursos de educação e as condições gerais de trabalho. As soluções apresentadas pelo INEP indicam que a educação rural era vista como “um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano” (Almeida, 2009, p. 287). O relatório do instituto indica, também, a necessidade de construção de escolas rurais com instalações apropriadas, de difusão de Escolas Normais Rurais e de promoção de cursos de aperfeiçoamento para os professores como condição para a melhoria do ensino rural. No entanto, Almeida (2009, p. 207) destaca que as interferências e ações do Estado foram insuficientes e não atenderam o conjunto das necessidades do meio rural.

Após a Constituição de 1934, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, em seu capítulo 2, art. 32, determinou que os proprietários rurais que não mantivessem escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deveriam ou propiciar a instalação de escolas públicas em suas propriedades, ou facilitar a frequência das crianças às escolas mais próximas.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692 previa em seu art. 11, § 2º, que na zona rural o estabelecimento poderia organizar os períodos letivos de forma a prescrever férias nas épocas do plantio e colheita de safras. Além de terem o calendário e o tempo escolar flexibilizados, as escolas rurais continuaram a receber projetos experimentais como o Promunicípio, o Programa Nacional de ações Sócio Educativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Expansão e Melhoria do ensino Rural (Edurural),³ todos destinados ao atendimento das necessidades básicas dos grupos pobres rurais. Em 1982, no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985 (PSECD), o governo federal apresentou como primeira linha programática a educação no meio rural, por ser esse o “foco mais acentuado de pobreza no país” e apresentar as “menores taxas de escolarização, os maiores índices de repetência e evasão e a maior dificuldade de adequação da educação às particularidades da clientela e do meio” (Brasil, 1982, p. 17).

Mesmo tendo como prioridade a educação no meio rural, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) declarou a dificuldade de universalizar o ensino de 1º grau por considerar que o ensino formal contém “rigidezes normativas que violentam o ambiente próprio da vida rural” (Brasil, 1982, p. 17). Assim, propôs planos curriculares adequados ao ensino rural, à descentralização dos programas e à efetiva participação da clientela, para que

3 O Promunicípio subsidiava os órgãos municipais de ensino nos aspectos administrativos e pedagógicos, e exigia deles o cadastramento das escolas, alunos e professores, bem como acompanhamento e distribuição da merenda escolar e diagnóstico da escolaridade nas comunidades rurais. O Pronasec, criado em 1980, teve como objetivos: a) “promover a atuação integrada dos órgãos de Educação e Cultura, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, Estados, municípios e setor privado, para o desenvolvimento de ações que [beneficiassem] diretamente as populações carentes rurais”; b) “integrar a ação dos órgãos do setor Educação e Cultura com os programas no campo social – em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidade, habitação, formação profissional, saúde e assistência social – que se [destinassem] a atender às necessidades básicas dos grupos pobres rurais”. O Edurural, desenvolvido nos estados do Nordeste, buscou oferecer subsídios para o acompanhamento da qualidade da escolarização oferecida às crianças através dos conteúdos escolares, dos métodos empregados, dos recursos materiais e didáticos, do preparo do professor e de suas condições de trabalho, da estrutura e funcionamento da escola (Germano, 1996, p. 2-3).

se pudesse evitar uma oferta educacional estranha ao meio ambiente rural ou deturpadora das suas características. Reconheceu as precárias condições do ensino rural, a escassez de material didático e instrucional e a presença excessiva de professores leigos como problemas a serem enfrentados. Como estratégia para abordar essas questões, destacou a importância de uma política “concebida e realizada a partir dos problemas das comunidades e com sua participação” (Brasil, 1982, p. 31). Para isso, propôs a flexibilidade das programações para todas as regiões do país,

tanto em termos de respeitar o calendário agrícola, as épocas de safra, as propriedades do cultivo quanto em termos de elaboração de currículos que sejam expressão viva do modo de vida rural e de produção de material escolar adequados às características culturais das comunidades e regiões. (Brasil, 1982, p. 31).

Após o III PSECD, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo,⁴ independentemente dos cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Esse dispositivo possibilitou a inserção da educação rural na seção Educação Básica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.392, de 20 de dezembro de 1996 –, com referência tanto no direito à igualdade quanto no respeito às diferenças. No entanto, o que se observa na maioria dos municípios brasileiros é que a escola rural sempre foi preterida pelo poder público, mantendo-se em muitos locais a precariedade das instalações físicas, a ausência de acompanhamento pedagógico e a expressiva presença de professores leigos.

Além desses problemas, constata-se também que a produção científica sobre o tema é incipiente. Essa carência de estudos sobre as escolas rurais foi constatada por Damasceno e Beserra (2004, p. 73-78). As autoras mapearam e discutiram o conhecimento produzido na área da educação rural no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, com o objetivo de esboçar o estado da arte nesse campo de investigação. De um total de 8.226 resumos de dissertações e teses armazenados no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), as autoras apuraram que apenas 102 (1,2%)

4 De acordo com Cury (2007, p. 575), a educação ser tratada como direito público subjetivo significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório tem mecanismos jurídicos para fazer valer esse direito.

discutem a educação rural. Nesses trabalhos foram identificados os seguintes temas: ensino fundamental (14,7%); professores rurais (8,8%); currículos e saberes (13,7%); educação popular e movimentos sociais no campo (21,5%); educação e trabalho rural (7,8%); extensão rural (6,8%); relações de gênero (2,9%) e outros (5,8%). As autoras destacam que, além de ampliar a discussão sobre esses temas, é necessário empreender, nas diversas regiões brasileiras, estudos sobre a história da educação rural que contribuam tanto para as ações do Estado quanto para as dos movimentos sociais.

A escassez de trabalhos na área da história da educação rural também foi identificada por Faria Filho, Gonçalves e Caldeira (2005, p. 146) em estudo sobre a produção em história da educação em Minas Gerais no período de 1981 a 2001. De acordo com os autores, algumas temáticas⁵ chamam atenção pelo inexpressivo número de trabalhos, indicando a necessidade de um maior investimento de pesquisas.

Escola rural: lugar de viver a infância

Ao produzirem narrativas⁶ sobre o trabalho nas escolas rurais, os professores recordam, com muita intensidade e emoção, de suas experiências e vivências com os alunos. Em suas memórias, os alunos eram pobres e viam na escola a única alternativa para melhorarem de vida. Assim, a situação financeira das famílias se apresentava como elemento estimulador para a frequência e permanência das crianças na escola, como demonstra Gabriel ao dizer que *a expectativa dos alunos em relação à escola era ir pra aprender*, para futuramente *não terem dificuldade de sobrevivência*. Na memória de Francisca:

Antigamente os alunos tinham vontade de aprender. Elas iam todos os dias. Eles tinham desejo de aprender porque os pais eram analfabetos. O desejo deles de aprender era muito grande. Eles queriam aprender para mudar a situação de vida deles. Eles sonhavam com um mundo melhor e tinham desejo e vontade de aprender. (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

5 Além da educação rural, os autores destacam a educação de jovens e adultos, a educação militar, o ensino da história da educação, a educação infantil, a história da infância e a educação da mulher (Faria Filho; Gonçalves; Caldeira, 2005, p. 146).

6 Na organização da escrita do trabalho, para facilitar a compreensão do texto, optei por registrar as narrativas dos ex-professores em itálico, com exceção das citações longas, que estão recuadas.

Essa expectativa em relação à escola é reforçada por Maria de Lourdes ao dizer que *mesmo com a simplicidade daquela época, em que faltava tudo, como bancos, mesas e material didático, as crianças não faltavam às aulas, o que a faz acreditar que as crianças não iam somente para aprender, mas que também gostavam da escola.*

A pobreza também se fazia presente na forma como os alunos se locomoviam para a escola. A maioria ia a pé, e caminhava longas distâncias até a escola, o que para Maria de Lourdes influenciava a aprendizagem das crianças. Em seus dizeres:

Eu acredito que tinha criança que andava mais de dez quilômetros para chegar à escola. Eu tive uns quatro alunos de uma casa, que eram de uma família muito tímida, que seria mais perto ir para Nova Esperança do que ir para Buriti do Campo Santo. Para não ir para Nova Esperança eles iam para lá, Buriti, a pé. Eu falava: ‘Oh, meu Deus do céu, esses meninos não vão aprender nada.’ Chegavam cansados e até com fome porque saíam muito cedo de casa. Era muito difícil. O desenvolvimento e a aprendizagem deles era o mínimo. À medida que o tempo passa que a gente pensa. Podia ter feito alguma coisa a mais para ajudar aquelas crianças. (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

A reflexão da professora sobre o que ela poderia ter feito é fruto do tempo em que se processa a rememoração do presente e a rememoração do passado. A memória sofre, assim, a influência das concepções e emoções do presente (Sarlo, 2007, p. 66). O depoimento também revela que, no cotidiano de uma sala de aula, muitas situações são despercebidas pela professora em função de suas múltiplas atribuições e, também, da pouca experiência com a docência.

De modo semelhante situa-se o depoimento de Francisca, que afirma que tinha crianças que *caminhavam duas léguas, doze quilômetros*, para chegar à escola, *carregando os cadernos numa sacolinha ou debaixo do braço*, mas isso não impedia a frequência diária dos alunos à escola. Além da distância, Maria de Lourdes destaca:

As crianças iam com chuva ou sol, do mesmo jeito. Quando fazia frio, muitos iam sem agasalho, aí eu tirava minha blusa pra ficar igual a eles. Com todos esses problemas, eles eram frequentes. Podiam ter desenvolvido melhor. Eles eram inteligentes, mas o cansaço, a falta de alimentação adequada e a falta de material prejudicavam. (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

A análise da professora a respeito dos fatores externos e internos à escola que afetavam as crianças é reafirmada quando diz que, mesmo tendo concluído a 4ª série, *muitos alunos aprenderam apenas o básico para serem aprovados*. A dificuldade de transporte também interferiu no trabalho dos professores, como afirma Gabriel, que, além dos conteúdos escolares, *tinha vontade de realizar atividades culturais e de lazer com os alunos, como visitas à escola urbana, para os alunos verem a diferença, visitas ao parque de exposição e ao parque municipal*.

Na memória dos professores, a escola, por ser o único espaço público de acesso à cultura letrada, continuava sendo importante para as crianças mesmo depois de cumprida a formação básica: *depois de concluída a 4ª série, muitos continuavam como ouvintes, por vários anos – o que para Sebastiana causava um inchaço na sala*. Porém, a professora afirma: *Era ótimo, porque, além deles estarem lá revivendo, por não terem outro ambiente diferente, eles ajudavam a gente. Era como se fossem monitores pra mim. Eles me ajudavam* (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

Para Gabriel, a permanência dos alunos na escola ocorria porque *lá tinham o tempo de brincar, de conversar com os colegas, coisa que em casa eles não tinham*. Esse relato relativiza a imagem comumente atribuída à escola enquanto espaço que desconsidera a infância e produz apenas o aluno.

Análise diferente foi apresentada por Maria de Lourdes ao dizer que os alunos permaneciam na escola primária *porque não tinha transporte para levá-los para outra escola. Eles só continuaram a estudar de 5ª a 8ª depois que o município disponibilizou o transporte escolar*. Depois da oferta do transporte, *ex-alunos, já adultos, com filhos, voltaram a estudar*. Recorda que ela própria, quando estudava, *repetiu a 4ª série três anos ou mais porque não tinha como continuar os estudos nas escolas urbanas em Montes Claros*.

Alunos com necessidades educativas especiais

Apesar da discussão sobre a inclusão escolar ser bem recente no Brasil (1994),⁷ os professores relataram que, nas escolas rurais, sempre existiram alunos com necessidades educativas especiais que não tinham condições financeiras de frequentar escolas especiais na área urbana. Gabriel afirma que em muitos casos não havia diagnóstico sobre as deficiências dos alunos, o que contribuía para

7 Ano da incorporação legal da inclusão nas escolas brasileiras a partir da *Declaração de Salamanca*.

que permanecessem na escola *por muitos anos* sem apresentar *desenvolvimento significativo*. Cita como exemplo dois alunos que repetiram a 1ª série durante três anos e que não aprenderam a ler e escrever, apesar de todos os seus esforços.

Nas reminiscências de Lourdes, o trabalho com alunos com deficiência poderia ter sido mais produtivo se ela *tivesse recebido alguma preparação da Secretaria Municipal de Educação*. Relata o caso de uma aluna com deficiência auditiva que, quando não entendia a atividade proposta, ficava *muito nervosa e agressiva*. Para ajudá-la, a professora *falava alto, quase gritando ou então acenando*. Para Francisca, trabalhar com alunos com deficiência⁸ foi um dos seus maiores desafios:

Na década de 1970, trabalhei com um aluno surdo. Ele se chama Veríssimo. Hoje mora em Montes Claros. Ele tem uma inteligência fora do comum. Se eu escrevesse ‘porta’ e ele enxergasse a porta, ele escrevia ‘porta’. Se eu escrevesse ‘janela’, mas ele não visse a janela, ele não sabia o que era. Agora, com os sinais dele [libras], ele vai para Belo Horizonte, para todos os lugares. Ele fez o curso em Montes Claros e trabalha numa fábrica fazendo sandálias. Tem a letra maravilhosa. Eu mostrava para ele o objeto e a palavra escrita. (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

E continua:

Eu tive também um aluno que ficou sete anos na escola e não aprendeu. Ele mora aqui na comunidade. Ele foi submetido a uma cirurgia no coração. Hoje ele é um ótimo vaqueiro. As supervisoras pelejaram com ele, mas não aprendeu mesmo. Ele não sabia contar. Era assim: ‘1, 2, 6, 8’. Um dia eu perguntei pra ele porque ele trazia o gado do campo e na hora que faltava um ele voltava pra buscar, se ele não sabe contar. Ele disse: ‘Uai, eu sei pela cor’. (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

Utilizando como referência a perspectiva social da deficiência, podemos afirmar que as respostas dadas pelos alunos de Francisca demonstram que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento, diferente daquele que está impedido biologicamente (Vygotsky, 1995). Essa condição

8 Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza intelectual, física, sensorial ou mental (Brasil, 2009).

de aprendizagem demanda dos professores o domínio de estratégias e metodologias diferentes das utilizadas com os outros alunos.

Nos casos narrados pelos professores entrevistados, a falta de acesso à saúde e a situação financeira das famílias fez com que as necessidades educacionais especiais dos alunos fossem se revelando no processo de ensino e no percurso de escolarização, principalmente dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, mesmo não tendo diagnósticos sobre os alunos, nem formação e material adequado para o trabalho, os relatos dos professores sugerem que eles tinham sensibilidade e buscavam adotar estratégias para favorecer a aprendizagem dessas crianças – embora suas práticas indiquem a integração e não a inclusão.⁹

Compreendo também que, apesar de não haver no período investigado políticas públicas específicas para o atendimento das crianças com deficiência nas escolas regulares, nem a obrigatoriedade de sua matrícula, as famílias desempenharam papel fundamental ao apoiar o processo de escolarização dessas crianças. A interação com outros adultos e outras crianças, com suas formas de linguagem, seus jogos e brincadeiras, deve ter contribuído de forma significativa para o desenvolvimento social, afetivo e intelectual desses alunos.

Também faz parte das reminiscências dos professores o comportamento obediente e respeitoso dos alunos. Em suas lembranças, os pais tinham domínio e controle sobre os filhos e isso se refletia na sala de aula. Na memória de Francisca, *quando o pai dizia sim, era sim, não era não*. Não cabia à criança nenhum tipo de questionamento ou desobediência. Para Gabriel, os alunos *eram ótimos no comportamento e tinham muito respeito com o professor*. Para ele, a obediência de muitos era reforçada pelos pais, que intimidavam as crianças em relação à figura do professor. Em seus dizeres, *as crianças chegavam à escola com medo*, mas, com o tempo e com o seu trabalho, essa imagem foi sendo desconstruída.

Lourdes também relaciona a obediência dos alunos ao tipo de educação que recebiam dos pais. Ela conta:

As crianças não eram como as de hoje. As crianças eram crianças sérias, amedrontadas, tinham muito medo dos pais. Os pais falavam ‘Você passa aqui’. Se fosse em cima de um formigueiro, eles passavam, as formigas

9 Segundo Sasaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do aluno na escola, enquanto que a inclusão propõe a inserção total.

beliscavam, mas eles passavam porque o pai mandou e obedeciam, respeitavam. Muitas vezes tínhamos até dó. Então eram meninos muito sofridos. (Maria de Lourdes Soares Cardoso, 2014).

O bom comportamento e a obediência também são citados pelos professores como característica do bom aluno. Nos dizeres de Maria de Lourdes: *O bom aluno tinha que ser obediente, responsável, ter compromisso, nunca faltar, ser criativo, ajudar os colegas, ter interesse em aprender*. Na narrativa de Francisca, contudo, a dificuldade de aprendizagem influenciava o comportamento, pois interferia *no interesse dos alunos*.

Apesar dos professores descreverem os alunos como obedientes e respeitosos, esse não era o comportamento frequente no relacionamento entre os próprios alunos. Francisca narra:

Muitas vezes eles vinham armados pra escola. Quando vinham armados, eu tomava a arma e mandava chamar os pais. Eles vinham armados porque brigavam na estrada. Qual é o menino que não briga? Eles brigavam, davam tapa um no outro, e no outro dia eles vinham com uma faca para descontar. Aí os outros alunos me contavam e eu tomava a arma. (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

O comportamento agressivo dos alunos aparece também nas narrativas de Gabriel, Sebastiana e Lourdes. Para Gabriel, *os meninos gostavam muito de brigar na estrada. Brigavam e xingavam um ao outro*. Ele relata que *as brigas aconteciam em local combinado, que era a encruzilhada perto da escola*. Para evitar maiores problemas, frequentemente o professor se dirigia para o local para separar as brigas, que começavam *por qualquer coisinha*. Para Sebastiana, as brigas estavam relacionadas à condição social das crianças ou à falta de espírito esportivo dos alunos. Em seus dizeres, as brigas existiam *porque os alunos que eram pobres sentiam-se inferiorizados em relação aos que tinham situação financeira melhor ou, então, um queria ganhar do outro nos jogos*. Lourdes relata que os alunos *pegavam um pedaço de madeira, cortavam e enfiavam lâmina de barbear, o que virava uma arma*. Diante da possibilidade dos alunos se agredirem, *diariamente verificava os materiais escolares das crianças para tomar os objetos que os alunos pudessem utilizar nas brigas*. Também na memória de Sebastiana, os alunos levavam facas para a escola para serem usadas durante as brigas; ela, assim como os outros professores, *tomava-as das*

crianças e, em visita às residências dos alunos, devolvia-as para os pais. Nas suas lembranças, a agressividade de muitos alunos estava relacionada à agressividade doméstica, pois *muitos pais batiam muito nos filhos*. Osmar e Lourdes também afirmam que os pais *eram brutos* em casa, o que pode ter estimulado o comportamento agressivo das crianças.

Essa consciência sobre o tratamento dado pelos pais aos filhos fez com que Sebastiana relevasse muitas situações de agressividade dos alunos na escola; ela *sabia como era a vida de cada um e pensava: 'O mundo deles é aqui'*. Para Sebastiana, a escola era para as crianças muito mais do que lugar de aprendizagem dos conteúdos universais: era espaço de convivência, de lazer e de direitos. Esses relatos revelam que a sala de aula da escola rural era lugar não só de afeto, carinho e amizade, mas também de relações conflituosas, agressividade, rebeldia, constrangimentos e preconceitos.

Trabalhar em casa e brincar na escola: o cotidiano das crianças

Nas reminiscências dos professores, o aspecto lúdico da infância era, de certa forma, garantido pela escola, já que em casa as crianças ajudavam os pais nas atividades da casa e do campo, como afirma Sebastiana:

Eu sentia que naquela escola eles achavam toda riqueza que eles não tinham em casa. Lugar pra brincar, pra lazer. Eu achava que a infância naquele tempo era muito boa na escola, porque eles estavam sempre trabalhando na casa e na roça. A casa era o lugar de serviço. Os pais aproveitavam o serviço dos filhos. Eles não brincavam em casa. (Sebastiana Leite Caetano, 2014).

De modo semelhante situa-se o depoimento de Gabriel, que diz que a escola *era o único espaço que as crianças tinham para brincar*. Sua memória sobre os alunos entrelaça-se com a do seu tempo de infância:

Brincar era difícil demais. A escola era uma fuga. Eu, desde criança, com sete anos, levantava cinco horas da manhã para trabalhar, para tocar boi, moer cana, cortar cana de madrugada, moer cana e deixar a garapa pronta. Depois andava 16, 17 quilômetros a pé para estudar. (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

Entendendo que o lúdico também fazia parte da cultura escolar, os professores criavam e oportunizavam na escola várias brincadeiras para os alunos, como *peteca, porta-bandeira, queimada, pular corda, carrinho, brincadeiras de roda, boneca e futebol*, além do *canto e dos casos* em que as crianças narravam alguma história normalmente contada pelos pais ou inventada por elas próprias. Em suas memórias, as brincadeiras, *atividade preferida pelos alunos*, eram sempre coletivas e o material, quando necessário, era confeccionado pelos professores e pelos alunos. Para Julia, também fazem parte da cultura escolar “as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares” (Julia, 2001, p. 11).

A falta de oportunidade para brincar em casa e o fato do docente residir na própria comunidade faziam com que as crianças não se afastassem dos professores no período das férias escolares: Lourdes conta que *nas férias os alunos não saíam de sua casa*. De forma semelhante situa-se o depoimento de Sebastiana, que afirma que quando anunciava as férias, na última semana *de aula, era só choro*. Em casa *recebia muitos alunos e cartinhas* dos que moravam mais distante, o que contribuía para que ela não *quisesse ter férias*.

As lembranças que os professores têm sobre os alunos envolvem, além das questões ligadas ao comportamento e à aprendizagem da leitura e escrita, episódios tristes que marcaram suas trajetórias. Maria de Lourdes relata:

Dentre as minhas lembranças, eu me recordo da perda de um aluno. Na época ele formava dupla de cantoria com um irmão. Apresentavam na escola. Ele teve diarreia, vômito. Os pais não cuidaram, depois de uns três dias, o menino passando mal, morreu. Aí vem aquela história: ‘O que eu não fiz que pudesse ter feito?’. Ah! Foi horrível! Eu tinha outro aluno na sala com o mesmo nome. Quando eu ia fazer a chamada, falava o nome do menino. Pra mim era um castigo. Depois teve outro, também, que morreu de meningite. Se fosse hoje, eu teria orientado os pais. Hoje eu faço diferente. Pego, vou, faço alguma coisa, mas naquela época não tinha experiência. (Maria de Lourdes de Jesus Ferreira, 2014).

Francisca também descreve os alunos que a marcaram, e dentre eles destaca Osvaldo, que era *pobrezinho, mas exemplo de aluno no comportamento, na limpeza e na inteligência*. Em seus dizeres:

Ele queria vencer. Ele achava que a vida dele era muita miséria, porque ele era muito pobre. De vez em quando eu contava a história dele pros outros alunos e perguntava porque eles não eram iguais a Osvaldo. Hoje ele trabalha no posto de saúde do Eldorado. Osvaldo de Joana Preta. Osvaldo é prequinho, mas o menino mais caprichoso que eu já vi. A camisa dele era sempre branca e ele nunca chegou com uma manchinha na camisa, alvinha, todos os dias ele vinha com a roupa passadinha, limpinha. A Joana Preta era uma velhinha que cuidava desse neto. E esse menino foi para o Rio de Janeiro, teve lá muito tempo, estudou. Ele tem uma banda. Os irmãos formaram uma banda, de vez em quando ele vem aqui me agradecer pelos princípios que ele teve. Ele continuou os estudos, porque ele já foi até diretor de escola lá pro Rio de Janeiro. Eu não sei por que ele trabalha no posto de saúde hoje. Eu creio que é por causa da família, do aconchego da família. Hoje ele é gerente do posto de saúde. Ele é chefe lá. (Francisca Mendes Gusmão, 2014).

Na referência que Francisca faz ao aluno, o preconceito é reforçado quando a professora ressalta a higiene e a inteligência como atributos. Em sua narrativa, a cor e a situação financeira condicionam o processo de escolarização, ou seja, alunos pobres e negros apresentam diferenças quanto à capacidade de aprendizagem em relação a alunos brancos.

Para Veiga, a presença do discurso eugênico esteve presente nas escolas brasileiras desde meados da década de 1940, quando “produziu-se uma identidade fundada na hierarquia racial, em que predominavam os padrões físicos e estéticos das crianças brancas” Veiga (2007, p. 264). Esse discurso foi reforçado, também, pelos diversos materiais didático-pedagógicos – livros didáticos e de literatura, cartazes escolares, revistas e jornais utilizados em sala de aula –, que, em geral, apresentam apenas pessoas brancas como referência positiva. A utilização desses recursos nas escolas remonta a um processo de

socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (Brasil, 2005b, p. 236).

Entre as funções do professor na escola, a avaliação da aprendizagem dos alunos parece ter sido um desafio. Na narrativa de Gabriel, a avaliação, que era bimestral, estava condicionada à prova escrita, de que os alunos *não*

gostavam. Em sua memória, o problema só foi resolvido quando ele passou a não informar os alunos sobre a semana e o dia da prova. Ele distribuía as provas como se fosse uma simples atividade e assim a justificava para as crianças:

‘Eu dava a prova como uma atividade pra ver onde nós estamos e o que sabemos’. Falar onde nós estamos, até onde fomos, porque se separar eles da gente complica, aí eles faziam. Nunca falei com um menino ‘Olha, isso aqui está errado’. Eu falava: ‘Olha, você não conseguiu fazer do jeito que era pra fazer, mas você tentou. Certo é assim’. Eu não sei, mas até hoje, você pega uma atividade de um aluno e dá uma cruz, isso destrói o aluno; nunca gostei, você tem que motivar. (Gabriel Osmar da Fonseca, 2014).

Essa mesma dificuldade foi vivenciada por Francisca, que afirma que os alunos tinham *medo de provas*. Quando eram informados sobre as provas, *esqueciam o conteúdo, apavoravam, tinham um bloqueio*. Como Gabriel, Francisca também passou a não informar os alunos sobre os dias em que seriam realizadas as avaliações.

A avaliação da aprendizagem sempre se constituiu num grande desafio para professores e alunos, tanto de escolas rurais como de urbanas. Quando os professores recorrem à prova como instrumento para avaliar o grau de aprendizagem de cada criança, a avaliação é concebida como instrumento sancionador e qualificador; nesse modelo, somente o aluno é o sujeito da avaliação, e o objeto são as aprendizagens realizadas segundo objetivos estabelecidos para todos. Essa forma de avaliar tem suas raízes na tradição escolar, cuja função básica foi seletiva e propedêutica, ou seja, selecionar os alunos mais preparados para continuar a escolarização (Zabala, 2002, p. 195-197). Para Zabala (2002, p. 197), essa forma de avaliar desconsidera outras dimensões do processo, como *por que se deve avaliar, o que se deve avaliar, a quem se deve avaliar e como se deve avaliar*.

Considerações finais

Retomando as palavras de Pollak (1989, p. 33), pode-se afirmar que os professores, ao trazerem o passado para o presente, através do processo de narrar, recriaram as vivências do passado com referenciais do presente, dando sentido ao próprio passado ou ressignificando-o.

Compreendo que, para os professores, a escola era o principal ou o único local de se viver a infância na área rural. Em suas memórias, ter vivido parte da infância na escola significa que os alunos foram respeitados na sua condição de crianças e por isso tiveram espaço, tempo e direito de realizar as atividades típicas dessa fase, principalmente as lúdicas. Diferente do tempo da casa, o tempo da escola era o tempo da liberdade, de ser criança e de aprender. Ao flexibilizar e adequar o tempo do aluno ao tempo da criança, os professores revelaram maior preocupação com as necessidades básicas das crianças e menor preocupação com as atribuições de aluno.

As lembranças dos narradores sobre as relações sociais entre os alunos são reveladoras de como entre eles havia afeto, amizade, companheirismo, mas também intolerância, desafeto e agressividade. Esses comportamentos são percebidos como engendrados pela cultura familiar, que recorria à agressão física para punir as crianças.

Contrariando os dados estatísticos sobre a evasão e repetência escolar, que na década de 1960 era superior a 50% e na década de 1980 era de aproximadamente 20% da matrícula inicial (segundo a Secretaria Municipal de Educação), na memória seletiva dos professores, poucos foram os alunos reprovados ou que se evadiram da escola. Recordam-se e sentem orgulho principalmente dos alunos que concluíram o ensino superior e se realizaram profissionalmente. Em suas lembranças, os alunos que não aprenderam a ler e a escrever apresentavam dificuldades de aprendizagem – o que, de alguma forma, atenua a responsabilidade da escola.

Os professores também expressam a dificuldade que tinham de trabalhar com turmas multisseriadas, com a falta de insumos pedagógicos básicos e com a própria formação. Nesse sentido, as lembranças são refeitas, reorganizadas, mas também fragmentadas para darem sentido à própria experiência, ou seja, demonstram dificuldade de relacionar o trabalho desenvolvido na escola com a baixa produtividade acadêmica dos alunos.

As memórias dos professores trazem, ainda, a pobreza associada ao trabalho. Ao relacionarem à escola a única possibilidade de mobilidade social, eles indicam um importante elemento motivador da escolarização das crianças. No modo pelo qual os professores dimensionam as trajetórias de vida dos alunos, a escola, ao garantir o acesso à cultura letrada, contribuiu para que tivessem melhores condições sociais e econômicas e uma perspectiva de vida melhor do que aquela que tiveram seus pais.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes orais, histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

ALMEIDA, Dóris B. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. v. 3.

ANDRADE, Flávio A. Escola como agência de civilização: projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964). *História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/06.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____. _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD, 2005a. (Coleção Educação para Todos).

_____. _____. _____. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: SECAD, 2005b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto 1980/1985*. Brasília, 1982.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília, 1961.

_____. _____. _____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191 1991.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. D. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. V. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005>. Acesso em: 17 nov. 2016.

FARIA FILHO, Luciano M.; GONÇALVES, Irlen Antônio; CALDEIRA, Sandra. A produção em história da educação em Minas Gerais In: GATTI JUNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: Edufu, 2005. (Coleção Memória da Educação).

GERMANO, J. W. Programas governamentais, educação e combate à pobreza no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). *Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil"*. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1996.

JOVECHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com textos, imagem e som*. 8. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gisele de Souza. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n.1, jan./jul. 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Trad. Dora Rocha Flaksman. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

THOMPSON, P. História oral e contemporaneidade. Trad. Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. *História Oral*, v. 5, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

YIGOTSKY, L. S. *Tratado de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1995. (Obras Completas, 5).

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto alegre: Artmed, 2002.

Fontes orais

CAETANO, Sebastiana Leite [67 anos]. *Depoimento*. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado. Montes Claros, 22 jul. 2014.

CARDOSO, Maria de Lourdes Soares [62 anos]. *Depoimento*. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado. Montes Claros, 24 jul. 2014.

FERREIRA, Maria de Lourdes de Jesus [73 anos]. *Depoimento*. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado. Montes Claros, 1º maio 2014.

FONSECA, Gabriel Osmar da [67 anos]. *Depoimento*. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado. Montes Claros, 22 jul. 2014.

GUSMÃO, Francisca Mendes [80 anos]. *Depoimento*. Entrevistadora: Cláudia Aparecida Ferreira Machado. Montes Claros, 15 jul. 2014.

Resumo: Este artigo apresenta e analisa as memórias e representações de professores sobre a infância na escola rural no município de Montes Claros (MG), da década de 1960 à de 1980. Para tanto, observa-se como os narradores concebem a relação das crianças com a escola, com outras crianças e com a família. Também se busca compreender as expectativas dos professores em relação à escolarização das crianças. Compreende-se que, na percepção dos professores, a escola era para os alunos mais que uma instituição formal de ensino: a escola era o lugar de viver a infância. Também se depreende que, como os alunos das escolas urbanas, os alunos da escola rural conviviam não só com o afeto, o carinho, a amizade, mas também com os conflitos, a agressividade, o preconceito e o desafeto.

Palavras-chave: história oral, memórias e representações, professores, escola rural, infância.

Childhood in the rural school of Montes Claros (MG, Brazil) from the 1960's to the 1980's: memories and representations of teachers

Abstract: This article introduces and analyzes the memories and representations of teachers on childhood in rural school in the city of Montes Claros, Minas Gerais, from the 1960's to the 1980's. For this, we analyze how the narrators conceive children's relationship with the school, with other children and with their families. We also seek to understand the teacher's expectations regarding the schooling of children. We understand that, in the perception of the teachers, the school was more than a formal educational institution for the students. The school was the place to live their childhood. It is also understood that, like the urban school students, students of rural school lived not only with the affection, caring, friendship, but also with conflicting relationships, such as aggression, prejudice and lack of love.

Keywords: oral history, memories and representations, teachers, rural school, childhood.

Recebido em 13/09/2016

Aprovado em 08/11/2016