



Memórias Cruzadas: reconstruindo a história da formação e trabalho docente em escolas primárias rurais paulista (1940-1970)

Crossed memories: reconstructing the history of training and work of teachers in rural elementary schools in São Paulo (1940-1970)

Memorias cruzadas: reconstruyendo la historia de la formación y del trabajo docente en escuelas primarias rurales paulistas (1940-1970)

Noely Costa Dias Garcia

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0001-6405-7899>

<http://lattes.cnpq.br/4775744859220015>

noelycdgarcia@terra.com.br

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-3905-7317>

<http://lattes.cnpq.br/6453276942134992>

rosa.souza@unesp.br

Resumo

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa sobre a história da formação e trabalho de professores de escolas primárias rurais pertencentes à Diretoria de Ensino do município de São José do Rio Preto/SP entre 1940 e 1970. O corpus fundamental do estudo foi constituído por entrevistas realizadas com dez professores (9 professoras e um professor) que exerceram a docência em escolas rurais no período delimitado para o estudo. Além das fontes orais, são analisadas as políticas educacionais com relação à expansão do ensino primário rural, bem como a as alterações do Curso Normal, em 1971. Os resultados obtidos indicaram que os docentes tiveram dificuldades com as classes multisseriadas e a localização das escolas rurais, geralmente de difícil acesso, contudo, muitos desafios foram dirimidos com a produção de materiais de ensino, produção da merenda e compra de cartilhas para as crianças, soluções individualizadas, já que a escola rural em São Paulo nunca recebeu um planejamento sistêmico.

Palavras-chave: História da profissão docente. Formação e trabalho de professores rurais. Escolas primárias rurais.

Abstract

This paper presents partial results of a research on the history of training and work of teachers from rural elementary schools belonging to the Board of Education of the municipality of São José do Rio Preto/SP between 1940 and 1970. The fundamental corpus of the study was comprised of interviews with ten teachers (nine female teachers and one male teacher) who taught in rural schools during the period delimited for the study. Besides these oral sources, educational policies are analyzed in relation to the expansion of rural elementary education, as well as the changes in the Normal School, especially with the Reform of Primary and Secondary Education, by means of Law nº 5.692/71. The results obtained indicated that the teachers had many challenges were solved with the production of teaching materials, the production of meals and the purchase of primers for the children, but they were individualized solutions, since the rural schools in São Paulo never received systemic planning.

Keywords: History of the teaching profession. Training and work of rural teachers. Rural elementary school.

Resumen

Este texto presenta resultados parciales de la investigación sobre la historia de la formación y trabajo de los profesores de escuelas primarias rurales pertenecientes al Directorio de Enseñanza del municipio de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, entre 1940 y 1970. El cuerpo fundamental de este estudio fue construido por entrevistas realizadas a diez profesores (nueve profesoras y un profesor) que ejercieron la docencia en escuelas rurales en el período delimitado para este trabajo. Además de las fuentes orales, son analizadas las políticas educativas relacionadas a la expansión de la enseñanza primaria rural, así como las alteraciones del Curso Normal, em 1971. Los resultados obtenidos indicaron que los docentes enfrentaron dificultades en relación a las clases con alumnos de diferentes niveles y la localización de las escuelas rurales, ya que generalmente eran de difícil acceso. Sin embargo, muchos desafíos fueron dirimidos con la producción de materiales educativos y de merienda, y compra de manuales para los niños. No obstante, estas soluciones fueron individuales, ya que la escuela rural en São Paulo nunca recibió un planeamiento sistémico.

Palabras clave: Historia de la profesión docente. Formación y trabajo de profesores rurales. Escuelas primarias rurales.

Recebido: 11/07/2022

Aprovado: 26/09/2022

Logo que se diplomou normalista, resolveu transportar para uma escola de bairro os seus dezoito anos e sua alegria de moça. Ia um pouco por espírito de aventura, como quem vai brincar de professora, e muito por necessidade, esperando poder ter, com o ordenado, mais fartura de vestuário e menos limitações ao seu desejo de divertir-se. Foi nomeada. Tomou o trem, viajou quatro horas. Desceu numa estação solitária, perdida em pleno sertão, onde um trole sonolento a esperava. Andou mais três horas, subindo morro, descendo morro, sobre caminhos empoeirados e ásperos. A viagem parecia nunca terminar, com o tédio daquele rodar monótono das rodas na areia. [...] Chegou à fazenda. No casarão velho e soturno, morava a família do administrador. Era ali que ela ia ficar, num quarto de telha vã, sem janela, pegado ao depósito de arreios. [...] À noite, recolheu-se ao quarto, que cheirava a graxa; trancou-se; deitou-se na cama de tábua, sobre um colchão ruidoso, de palha de milho, apagou a vela. E então, lembrando-se daquele sertão em que estava, do rodar monótono do trole por subidas e descidas; pensando naquela gente com quem ia conviver, no modo porque falavam, no jeito com que comiam, na figura dos seus futuros alunos, - a imagem da Capital, de envolta com a lembrança da mamãe e das irmãs, lhe veio à memória como uma coisa distante, longínqua, perdida para sempre, - e pos-se a chorar devagarinho, como criança (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p.130-131).

A descrição de Almeida Junior extraída do livro *A escola pitoresca e outros estudos*¹ retrata de forma poética as mazelas do ingresso na carreira docente de uma professora numa escola rural revelando as condições de vida no campo. A contradição abordada pelo autor põe em questão o entusiasmo e as expectativas da recém formada normalista em relação à carreira no magistério e a deplorável realidade enfrentada por ela no primeiro contato com o meio rural. A dificuldade de chegar à escola, a situação de dependência em relação ao fazendeiro, o desconforto da vida no meio rural e a tristeza sentida pela professora devido ao confronto de culturas são retratados pelo autor para demonstrar situações vivenciadas pelas normalistas no estado de São Paulo ao ingressarem na profissão docente.

Embora a situação descrita pelo autor refira-se ao contexto do início da década de 1930, essa realidade não foi muito diferente nas décadas seguintes, o que pôde ser corroborado nos depoimentos dos professores entrevistados para esta pesquisa.

Como tão bem tem demonstrado a historiografia recente sobre o tema, não somente no estado de São Paulo, mas em diferentes regiões do país, a diferenciação e as desigualdades entre as escolas urbanas e rurais marcaram a educação brasileira ao longo do século XX (LIMA e ASSIS, 2013; LIMA, 2018; SIQUEIRA, 2019). Em 1940, 69% da população brasileira vivia em áreas rurais e em 1960 esse índice ainda era de 55%. Contudo, apesar dessa concentração populacional no campo, as políticas educacionais levadas a termo pelos

¹ A primeira edição desse livro foi publicada em 1934 e a segunda em 1951. A obra está dividida em quatro capítulos, sendo eles: I – A escola pitoresca; II – Formação do professor; III – Administração e ensino; IV – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O capítulo II foi estruturado com base no inquérito realizado pelo autor com 37 formandas da escola normal. Neste capítulo Almeida Júnior apresenta os motivos de ingresso no curso normal e a compreensão da carreira no magistério por parte das alunas. Além disso, ao tratar das *Grandezas e misérias do magistério rural* (terceiro subtítulo do capítulo), o autor destaca o processo de ingresso de uma professora na escola rural, revelando as condições de vida e trabalho no exercício do magistério rural.

governos dos estados privilegiaram as zonas urbanas. A expansão das escolas primárias rurais intensificou-se no país entre as décadas de 1940 e 1960 em meio a inúmeros problemas como a precariedade material das escolas e o grande número de professores leigos em vários estados. Não obstante, as pesquisas têm posto em evidência o papel relevante desempenhado pelas escolas primárias rurais na escolarização da infância no Brasil (SOUZA e FARIA FILHO, 2006; AVILA, 2013; SOUZA; SILVA e SÁ, 2013). Por isso, no estudo da história da educação rural tão importante quanto compreender a institucionalização da escola, as políticas de expansão, os modelos educativos e as práticas de transmissão da cultura, é apreender a realidade ainda pouco conhecida e explorada da formação e trabalho dos professores que atuaram nas escolas primárias rurais.

Visando a contribuir com os estudos sobre a história da educação rural e da profissão docente, este texto apresenta resultados parciais de pesquisa sobre as condições de ingresso e trabalho no magistério primário rural na região de São José do Rio Preto/SP, no período entre 1940 e 1970. O recorte temporal inicial (1940), marca o período de iniciativas da União com relação à expansão do ensino primário rural por meio de investimentos, na construção de escolas e formação de professores rurais e o período final (1970) justifica-se pela extinção do modelo de formação e adoção de novos modelos a partir da implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692/71.

Para este estudo foram utilizadas narrativas orais de nove professoras e de um professor que ingressaram em escolas rurais primárias entre 1940 e 1970, na região da Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto. Das dez entrevistas, oito foram realizadas ao longo do ano de 2019 e duas no início do ano de 2020. Todas as entrevistas foram realizadas no município de São José do Rio Preto. A memória dos professores, nesta pesquisa, foi examinada com base em autores que têm se dedicado à análise metodológica da memória como os estudos de Thompson (1998), Halbwachs (2006), Le Goff (2003), Meihy (2000, 2013), entre outros. As fontes orais foram gravadas em áudio mediante autorização dos professores ao assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Os docentes entrevistados relataram as experiências no magistério com base em um questionário semiestruturado, deixando fluir as narrativas, cuja síntese seguiu o necessário cotejamento com outras fontes e bibliografia pertinente. Nesse sentido, foram também utilizadas fontes documentais como a legislação, relatórios de delegados de ensino e de inspetores escolares e sínteses estatísticas.

Para a análise das fontes recorreremos à noção de representação de Roger Chartier (1991) e nas reflexões de Certeau (2013). Desse modo, os relatos sistematizados das memórias de professores que iniciaram suas respectivas carreiras em escolas rurais, na região de São José do Rio Preto, é parte das análises, cujo fito é entender as estratégias e as táticas utilizadas. A utilização dos conceitos de “estratégias” e “táticas” estão ancorados nos estudos de Certeau (2012), tendo em vista as políticas educacionais vigentes que estabeleceram os critérios de ingresso na carreira do magistério.

Na primeira parte do texto, são analisadas as normatizações sobre o ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo e as estratégias empregadas pelo poder público para compelir os recém formados a lecionarem nas escolas rurais visando a assegurar o provimento das escolas no meio rural. Na sequência, o texto põe em relevo as memórias das professoras entrevistadas sobre as condições das escolas primárias rurais e os itinerários percorridos por elas no magistério rural marcado pela passagem efêmera e pela intermitência.

As condições de ingresso na carreira docente no magistério primário paulista

A questão do provimento de professores para as escolas rurais desempenhou um papel importante nos dispositivos de normatização do ingresso da carreira no magistério primário no estado de São Paulo. Os critérios de ingresso no magistério na década de 1930, foram estabelecidos conforme as prescrições do artigo 3º do Decreto nº 5. 804, de 16 de janeiro de 1933, no qual o professor deveria se inscrever no concurso de ingresso no período de 1º a 15 do mês janeiro, na sede de cada Delegacia Escolar. (SÃO PAULO, 1933). Os professores deveriam apresentar o diploma do Curso Normal concluído nas escolas do Estado, ou aquelas equiparadas, além da folha de saúde mental e certidão para aqueles que tinham tempo de serviço no magistério.

Em realidade, o ingresso do recém-formado nas escolas de primeiro estágio, conhecidas como escolas isoladas rurais, já vinha sendo exercido no estado de São Paulo desde a reforma de 1904 (Lei nº 930, de 13 de agosto), a qual sujeitava o ingresso do professor em escolas isoladas, condicionando a remoção apenas depois de 200 (duzentos) dias de exercício em escolas rurais.

Outro dispositivo para o concurso de ingresso de professores no magistério no estado de São Paulo, foi o Código de Educação de 1933 (Decreto nº 5.884, de 21 de abril), instituído por Fernando de Azevedo. A primeira inovação do Código foi a idade mínima e máxima do candidato para se inscrever ao concurso, que antes não era apontado no decreto e passou a ser delimitado nas faixas-etárias entre 18 e 45 anos. Além desse, foi autorizada a promoção do professor para estágio superior, podendo, no entanto, o candidato ir do 1º ao 3º ou do 2º ao 4º, desde que comprovasse tempo líquido de 800 (oitocentos) dias de exercício no estágio. O Código previa a preferência na remoção de professores que possuíssem maior tempo de prática consecutiva em uma mesma escola.

A classificação das escolas isoladas e grupos escolares permaneceu definida em níveis de estágio para efeito do primeiro ingresso. O Código previa a distribuição das escolas públicas primárias em: escolas isoladas, grupos escolares, cursos populares noturnos e escolas experimentais. Ao contrário das reformas empreendidas na década de 1920, as escolas isoladas eram classificadas de acordo com sua localização entre urbanas ou rurais (SOUZA e ÁVILA, 2015). As finalidades da educação primária prescritas no Código de Educação, “[...] reiterou o caráter nacional do ensino, a integração da escola com o meio e as necessidades do atendimento dos interesses e necessidades das crianças”. (SOUZA, 2019, p. 26).

Após oito meses de instituição do Código de Educação, foi introduzindo modificações na carreira do magistério primário, por meio da promulgação do Decreto nº 6.197, de 9 de dezembro de 1933 que alterou a classificação das escolas primárias do estado adotando 5 estágios; critérios esses baseados na localização das escolas (localizadas na capital ou no interior, se na zona rural ou urbana).

Dessa maneira, na consolidação das normas do Decreto nº 6.197, passou a ser instituído dois concursos que se realizariam após o encerramento do ano letivo, sendo o primeiro de remoção, em dezembro, e o segundo, de ingresso e reversão ao magistério, em janeiro. As vagas seriam preenchidas até o próximo concurso pelos substitutos efetivos dos grupos escolares locais e, na falta destes, por professores interinos diplomados ou leigos, que seriam dispensados no dia 30 de novembro.

Nesta perspectiva, a professora Maria Alvarez Romano relatou que iniciou a docência no meio rural em 1940. A esse respeito, ela afirma:

Antes de me formar, eu comecei na escola que meu pai fez. Fiquei uns seis meses, mais ou menos. Eu fui para as escolas isoladas, porque naquela época precisava de pontos para ingressar no magistério. Não era concurso, era pontos. Eu precisava juntar uns pontos para ingressar. Então naquela escolinha que eu lecionei, antes de me formar, contaram pontos junto com as outras escolas que lecionei, já formada. Eu me formei em 1948, em São Paulo. Em 1949, vim para José Bonifácio. Aí fui para as escolas rurais. (MARIA ALVAREZ ROMANO, 2019).

De acordo com Maria Alvarez um dos motivos que a levou para as escolas do meio rural, foi porque “na época precisava de pontos para ingressar no magistério, não era por concurso, era pontos.” Nesse ponto da narrativa, a professora se confundiu quanto aos critérios de admissão do estado de São Paulo, já que a efetivação era por concurso. A atuação no meio rural era uma exigência da legislação estadual, sendo a pontuação essencial para o critério de classificação do professor. Assim, a legislação de 1935 previa “nomeação de leigas na falta de professores diplomados”. (SÃO PAULO, 1935, p. 6).

Para a formação dos pontos do candidato ao concurso de ingresso, seriam avaliados os seguintes elementos: tempo de exercício no magistério como professor regente, substituto efetivo ou interino diplomado; número de anos completos da data da formatura até o concurso, sendo contabilizado para cada ano dez pontos, até o máximo de cinco anos; duração do curso ao tempo que se diplomou, atribuindo-se dez pontos para o Curso Normal como para de aperfeiçoamento; média geral do diploma, calculando de 0 a 100, com aproximações até décimos. (SÃO PAULO, 1933c).

No que diz respeito às remoções e promoções, essas deveriam acontecer em dezembro para que em janeiro do ano seguinte fosse publicada a relação das escolas e classe vagas, restantes em cada município paulista para o concurso e ingresso ou reversão² ao magistério.

Em 1935, por meio do Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro, novas alterações foram introduzidas na carreira do magistério primário classificando as escolas em apenas três estágios:

- 1) São de primeiro estágio, excetuadas as do município da Capital, as escolas e classes localizadas na zona rural e sedes de distritos de paz não servidas por estradas de ferro; 2) São de segundo estágio, as escolas e classes localizadas nas sedes de distritos de paz por estradas de ferro e nas sedes de municípios, exceto as referidas no n. 3; 3) São de terceiro estágio, as escolas e classes do município da Capital, sede dos municípios de Santos, São Vicente, Campinas, Santo Amaro, São Bernardo e distritos de paz de São Caetano e Sto. André. (SÃO PAULO, 1935, p. 1)

Com a nova disposição, as escolas localizadas na zona rural foram classificadas como de 1º estágio e de 2º estágio dependendo de serem ou não atendidas por estradas de ferro indicando a relevância do meio de transporte para a organização escolar e provimento de professores.

No ano de 1941, foi aprovado o Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro, pelo interventor federal Fernando de Souza Costa, que consubstanciou novas disposições relativas à carreira do magistério público paulista. O concurso de ingresso e reingresso ao magistério

² Sobre reversão, trata-se da possibilidade do reingresso do candidato que já tinha sido professor e tenha deixado o cargo. A reversão ao magistério primário está prescrita pelo Código de Educação de 1933, artigo 336 e consolidada pelo Decreto 6.947, artigo 15.

permaneceu da mesma forma que já vinha sendo realizado, isto é, só poderiam se inscrever os diplomados pelos cursos de formação de professores primários das escolas normais do Estado e os professores a estes cursos equiparados. As nomeações também seriam de caráter interino e os docentes serviriam como estagiários. Vale destacar a exigência da conclusão do curso de formação de professores, o que era possível, dada a grande oferta de escolas normais públicas e privadas na capital e no interior do estado.

O cômputo para a formação dos pontos de cada candidato ao título de estagiário sofreu alterações envolvendo os seguintes elementos: tempo de exercício como professor ou substituto de escola municipal urbana e distrital (nove pontos por mês); como professor substituto de escola ou classe estadual de segundo ou terceiro estágio, assim como de escola primária anexa às escolas normais livres (nove pontos por mês); como professor substituto de escola ou classe estadual de primeiro estágio e municipal rural (trinta pontos por mês). (SÃO PAULO, 1941).

Eram avaliados também na composição dos pontos, o número de anos completos de exercício docente até o máximo de cinco anos, data de conclusão do concurso normal (se diplomado por Escola Normal equivaleria dez pontos e se diplomado pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, 15 pontos). Do mesmo modo, era computada a média geral das notas de Psicologia e Pedagogia, multiplicada por três (diplomados pela escola normal) ou de História e Filosofia da Educação e de Psicologia Educacional, multiplicada por quatro (diplomados pelo extinto Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (SÃO PAULO, 1941).

Esta foi a primeira vez que apareceu a contagem de pontos de modo específico para o professor substituto de primeiro estágio de escola ou classe estadual e municipal rural. Como pode ser observado, a maior contagem de pontos era para os docentes que tivessem lecionado no meio rural, uma forma de incentivar e valorizar a docência no campo.

Outra mudança prevista no decreto, foi a classificação das escolas primárias do Estado em três estágios. Desse modo, as escolas isoladas e os grupos escolares passaram a ser classificados para efeito estatístico em: [...] a) urbanas, distritais ou rurais, conforme funcionassem em sede de município, sede de distrito de paz ou zona rural; b) quanto ao sexo dos alunos, em masculinas, femininas ou mistas; c) para efeito da carreira do professor primário, em 1º, 2º e 3º estágio [...] (SÃO PAULO, 1941, p. 1)

A classificação dos estágios seguiu a mesma prescrição da legislação de 1935. Em 1942, passou a ser instituído a “cadeira prêmio”, como outra forma de ingresso no magistério paulista. Por meio da promulgação do Decreto-Lei nº 12.801, de 13 de julho, concedeu-se o benefício aos diplomados pela Escola Normal Caetano de Campos, ficando estabelecido, que cada ano, a título de prêmio, a nomeação, independente de concurso, para a escola ou classe do município da Capital, ao aluno que diplomar com a mais alta média, não podendo ser inferior a noventa. (SÃO PAULO, 1942)

A concessão dessa vantagem foi estendida também aos alunos das demais Escolas Normais Oficiais do Estado, no entanto, a nomeação seria para as escolas ou classe do estado, com exceção das localizadas na região da Capital. Caso houvesse igualdade de média, o prêmio seria concedido ao com mais idade.

Com a aprovação do Decreto nº 15.993, de 29 de agosto, de 1946 a convocação dos candidatos a ingresso do magistério com o direito a “cadeira prêmio”, passou a ser feita pelo Departamento de Educação, cinco dias após o concurso de remoção. Os candidatos deveriam apresentar o diploma junto com um atestado do diretor da escola em que diplomou, no qual confirmasse que o candidato estivesse nas condições de adquirir o favor legal, com a comprovação das médias obtidas durante o curso.

Em 1949 foi aprovada uma nova lei que regulamentava a forma de ingresso no magistério público. De acordo com a Lei nº 467, de 30 de setembro de 1949, caberia ao Departamento de Educação publicar anualmente um edital de convocação de candidatos no mês de janeiro, para que as inscrições fossem feitas durante dez dias consecutivos em qualquer Delegacia de Ensino do estado. As escolas e classes para provimento eram todas as de 1º estágio e continuaram vagas após o concurso de remoção. As escolas passaram a ser oferecidas aos candidatos em chamada geral, respeitando a classificação na ordem decrescente dos pontos obtidos.

Para a formação dos pontos, foram acrescidas a contagem de tempo de efetivo exercício as substituições e regências interinas ou eventuais feitas antes da formatura pelo candidato. Não poderiam ingressar professores com menos de 18 anos e mais de 45 anos de idade, assim como os estrangeiros e aqueles que não estivessem quites com o Serviço Militar (SÃO PAULO, 1949, p.5).

A professora Nilce Aparecida Lodi Rizzini é um exemplo de candidata que ingressou no meio rural pela concessão do direito à “cadeira prêmio”. Ela relatou que usufruiu dessa prerrogativa por ter concluído o curso normal no Instituto Estadual que lhe possibilitou

concessão de PRÊMIO de escolher, uma classe no ensino primário juntamente com os professores inscritos no concurso de remoção. Esse Prêmio foi criado por lei estadual e aplicado desde a criação do Curso do Instituto de Educação do Estado de 1950 a 53. No meu caso isso foi o estímulo que despertou o desejo de competir. Muitas se dedicaram em obter aprovação com as melhores notas durante o Curso. Eu obtive o prêmio em 1953 e determinou a direção de minha carreira de professora. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020)

Nilce Lodi se inscreveu no concurso de ingresso no magistério primário em 1954. Embora tenha relatado que a escolha dos normalistas premiados era feita antes dos professores inscritos para a remoção, o prescrito na legislação vigente era que a inscrição seria após cinco dias do concurso de remoção. Contudo, explicou que na Delegacia de Ensino de São José do Rio Preto não havia vaga em nenhum Grupo Escolar da cidade, apenas uma escola mista rural, localizada a 7 km de São José do Rio Preto. Desse modo, ela escolheu a Escola Mista da Fazenda Scaff, de São José do Rio Preto.

Em realidade, no conjunto das narrativas analisadas, com o cotejamento das legislações examinadas, uma das estratégias utilizadas pelo governo estadual para suprir a ausência de professores em escolas localizadas em zonas rurais foi instituir legislações educacionais para que a primeira nomeação do docente fosse no meio rural.

Em vista disso, a professora Aparecida Aude, cujo início no magistério rural ocorreu em 1961, explicou: “*Então, os motivos que me levaram para o meio rural foi a oportunidade de recém-formada. Oportunidade de ganhar dinheiro. Oportunidade de trabalhar. O meu objetivo era dar aula*”. Para as normalistas, os critérios instituídos para o ingresso na carreira docente interpunham a escola rural e a necessidade do trabalho.

Em 1961 também ocorreu o ingresso da professora Irce Elias Pires da Costa. Ela contou que seu início no magistério no meio rural ocorreu porque era preciso somar uma pontuação adequada para ter aulas atribuídas e até mesmo fora de São José do Rio Preto não conseguia “*pegar nada*”, já que não tinha concurso aberto na ocasião.

Pontos eram quantos dias lecionados. Para ingressar no magistério. Aí primeiro era ponto só, depois... quando eu ingressei foi 25% das vagas por prova e 75% por pontos, mas eu fui por prova. Depois no ano seguinte foi 50% por prova e 50% por pontos. Depois no outro ano 75

% das vagas por prova e 25 % por pontos. No outro ano 100% por prova. Você contava sim os pontos para classificação, mas você tinha que fazer o concurso. Aí era obrigado a fazer o concurso. Que eu ingressei no primeiro concurso de títulos e provas. Primeiro concurso que abriu para fazer prova, eu prestei o concurso e passei. Graças a Deus. (IRCE ELIAS PIRES DA COSTA, 2019)

No entanto, no dia 24 de dezembro de 1962, foi aprovado o Decreto nº 41.277 que passou a regulamentar a Lei nº 7.378, a qual ocasionou retificações. Desse modo, as matérias das provas do concurso de ingresso passaram a ser determinadas. Para a prova de cultura geral seriam avaliados os conhecimentos em Português e Conhecimentos Gerais e as de cultura especializada, Psicologia e Metodologia. Caso tivesse a prova de inteligência, de vocação e de personalidade ou capacidade docente, teria a finalidade de excluir os candidatos que apresentassem contraindicação grave para o exercício da profissão. Para o candidato ser habilitado deveria obter nota igual ou superior a 50, nas matérias de cultura geral, cultura especializada, bem como na média geral.

Outra retificação sofrida na Lei nº 7.378, foram as avaliações dos títulos que passaram a ser analisados com mais elementos sobre os aspectos da experiência docente envolvendo o tempo de atuação no magistério e formação cultural e atividades no meio escolar: regência do orfeão infantil, ajuda nas atividades auxiliares da escola, aulas dadas a grupos de alunos de aprendizagem difícil, cursos de férias e de especialização, aulas de educação física.

Dessa maneira, entre os anos 1964 a 1966, os provimentos das classes e dos estabelecimentos escolares de ensino primário vagos no estado obedeceram ao que previa o artigo 6º da Lei nº 7.378:

I - Em 1963, 75% (setenta e cinco por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 25% (vinte e cinco por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

II - Em 1964, 50% (cinquenta por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 50% (cinquenta por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

III - Em 1965, 25% (vinte e cinco por cento) das vagas existentes, por meio de concurso de títulos, nos termos da Lei n. 467, de 30 de setembro de 1949, e respectiva regulamentação, e 75% (setenta e cinco por cento), mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei.

IV - A partir de 1966, a totalidade das vagas existentes, mediante concurso de títulos e provas, nos termos desta lei. (SÃO PAULO, 1962c, p. 2)

De todo o modo, o início da docência dos professores primários paulistas ocorreu nas escolas isoladas rurais. Tal afirmação vem ao encontro da narrativa da professora Maria Inês Magnani Salomão. Depois que se diplomou, ela relatou que aula disponível era só no sertão, já que nas cidades havia poucas escolas e já estavam ocupadas por professores efetivos. Com isso, o único jeito era “*por o pé na estrada e dar aula longe*”. Desse modo, os motivos que a levaram para o magistério rural foi a necessidade de conseguir uma sala para trabalhar, além de juntar pontos para concorrer no próximo ano uma vaga nas escolas da cidade, como poder ser verificado em sua narrativa:

No sertão você pegava aula fácil. Ficar aqui na cidade.... Rio Preto era uma cidade pequena, não tinha muito recurso em termos de quantidade de escolas. Mas para pegar aula aqui também já era quem vinha antes, porque era por pontos também. Eu não tinha ponto nenhum, era recém-formada. Não adianta concorrer com... Aqui lecionava 1 ano já ganhava dez pontinhos, já passava na sua frente. Então a gente ia para o sertão fazer pontos, para depois voltar. Depois surgiu o concurso de ingresso e se você tivesse aqueles pontos juntava com o concurso. Mas a gente não tinha nada, ponto nenhum. Então vamos para o sertão, vamos dar aula! (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

A professora Palmira Miqueletti Marra relatou que após se diplomar normalista em 1968, ela iniciou a Faculdade de Geografia em Catanduva. Nessa época, trabalhava no comércio em São José do Rio Preto:

não saí do trabalho que eu estava. Que eu trabalhava no comércio. Não saí porque minha faculdade era uma autarquia³, certo... e eu tinha que pagar um pouco e eu pensava assim. Se eu for aventurar a pegar uma classe esse ano, às vezes, no ano que vem, eu não consigo pegar classe de professor de emergência. Às vezes eu não pego uma classe o ano que vem e aí iria dificultar eu terminar a minha faculdade. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019)

Sua narrativa aponta que as escolas isoladas eram do tipo de emergência. Criadas na década de 1950, as escolas de emergência faziam parte de uma política deliberada do governo paulista de ampliar a expansão do ensino primário no estado de São Paulo atendendo alunos do 1º ano do curso primário em caráter precário e paliativo em classes improvisadas e com professores contratados como substitutos (LEITE, 2018).

Quando foi publicado o Edital⁴ do concurso de ingresso para o magistério, a professora Palmira foi aprovada, mas a sua efetivação não foi imediata. No entanto, no ano de 1972 o governador do estado baixou um decreto dando prioridade de escolha nas escolas de emergência àqueles professores aprovados em concurso. Por meio dessa possibilidade, ela conseguiu ser contratada como substituta em uma escola rural. Relata, assim, o motivo que a levou para a escola rural, cujo salário era maior do que o que ganhava trabalhando no comércio:

Foi o salário naquela época. Eu ganhava na empresa que eu trabalhava, não me lembro se era \$ 250,00 cruzeiros ou cruzados e eu fui pra lecionar ganhando \$750,00. Então isso também ajudou e muito. E era a oportunidade que eu estava esperando para iniciar aquilo que eu sempre quis ser. Professora! (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019)

³ Conforme foi possível observar, a referida Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA) foi criada em 29 de julho de 1966, através da Lei Municipal nº 792/66, e transformada em setembro do mesmo ano, pela Lei nº 803/66, em Entidade Autárquica Municipal, com personalidade jurídica de Direito Público, constituindo-se em entidade sem fins lucrativos, com sede e foro no Município e Comarca de Catanduva. Disponível em: <https://www.fafica.br/page.php?q=institucional>.

⁴ O decreto referido pela professora foi publicado dia 11 de fevereiro de 1972, na gestão de Laudo Natel, governador do estado de São Paulo, assegurava, durante o 1972, “prioridade de aproveitamento aos candidatos classificados no último concurso de ingresso do magistério primário estadual, para regência de escolas comuns e de emergência, desde que inscritos nas respectivas escolas”. (SÃO PAULO, 1972, p. 1)

Portanto, a análise das fontes (documentais e orais) revelaram que o ingresso no magistério rural no estado de São Paulo não foi uma escolha dos professores, mas a única opção de começarem a carreira. Somente após o tempo mínimo de 200 dias letivos para então pedirem remoção para outro estabelecimento. Nesse sentido, os normalistas “paulistas não tinham como escapar do batismo de fogo na escola rural”. (ALCÂNTARA, 2012, p. 294).

Dado o recorte histórico aqui analisado, notou-se que os professores utilizaram a estratégia de ingressar no magistério em escolas isoladas rurais para acumular pontos e conquistar sucessivas transferências até chegar a estabelecimentos escolares mais próximos de centros urbanos, assim, eles poderiam iniciar a profissão docente no estado de São Paulo.

As legislações aqui foram interpretadas como estratégias utilizadas pelos governos paulistas para assegurar o ensino nas escolas isoladas rurais constituindo esses estabelecimentos de ensino como elementos obrigatórios para o início da carreira no magistério primário. No conjunto das dez narrativas analisadas, identificou-se pontos comuns para o ingresso na docência no meio rural, embora haja particularidades de cada uma, os relatos são reveladores dessa assertiva, na medida em que evocaram a forma de que iniciaram a carreira.

Os professores, de modo geral, ingressaram na profissão na zona rural em períodos distintos. Nove deles tiveram uma formação específica para atuar na docência e somente uma professora iniciou suas atividades como professora leiga possuindo apenas o curso primário.

Quadro 1: Ingresso no magistério rural paulista – 1940-1972

Professora(o)	Início no meio rural	Tipo de ingresso
Maria Alvarez Romano	1940	Concurso
Nilce Aparecida Lodi Rizzini	1954	Decreto Governamental
Ivanilde Afonso Prudencio	1959	Concurso
Irce Elias Pires da Costa	1961	Concurso
Yara Aparecida Aude	1961	Concurso
Maria Inês Magnani Salomão	1966	Concurso
Maria Nirce Previdente Sanches	1967	Concurso
Jorge Salomão	1971	Concurso
Palmira Miqueletti Marra	1972	Concurso
Sônia Aparecida Azem	1972	Concurso

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por todo o exposto, os professores da região de São José do Rio Preto ingressaram na carreira por meio de concurso, sendo nomeados como professores substitutos. Começar a carreira como professor substituto no meio rural foi uma das táticas apropriadas pelos professores, no sentido de acumular pontos e conseguir nos anos subsequentes melhor classificação para nomeações e remoções.

Itinerários percorridos no magistério rural

Desde 1920 as propostas ruralistas começaram a circular no campo educacional brasileiro. Entretanto, no estado de São Paulo, somente entre as décadas de 1930 e 1960, as políticas dos governos estaduais voltadas para o ensino primário rural começaram a ser debatidas entre ruralistas e defensores⁵ da escola comum. (SOUZA E ÁVILA, 2015)

⁵ Dentre os defensores da escola comum estavam Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, pioneiros da Educação Nova, que defendiam um ensino comum nas escolas primárias urbanas e rurais, entretanto, Sud Mennuci, um dos principais defensores do ruralismo, defendia uma escola com programa próprio para criança do meio rural.

Disso decorreu, na concepção de Ávila (2013), a ideia de um modelo educativo voltado para a vida rural em oposição a uma escola comum na cidade, ocasionando debates em torno da adoção dos modelos de escola rural que deveriam ser difundidos no país.

Entre os que defendiam um modelo de escola rural, estavam os renovadores da educação, adeptos da Escola Nova, que defendiam uma escola única e comum para todos, independentemente do local em que estivesse inserida. Os ruralistas, por sua vez, defendiam que o espaço rural deveria comportar uma escola típica rural, com um ensino de caráter vocacional agrícola. (ORANI, 2017).

Na década de 1930, entre os vários tipos de classificação das escolas primárias existentes: grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, escolas isoladas urbanas e escolas rurais, iniciou-se a diferenciação da rede de escolas primárias na zona rural com a criação das granjas escolares, grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais. (SOUZA E ÁVILA, 2015). Desse modo, as escolas primárias na zona rural passaram a coexistirem como

escolas primárias de ensino comum, com o mesmo programa das escolas isoladas urbanas, e escolas primárias de ensino típico rural, isto é, com finalidades e programas para a zona rural. Na Consolidação das Leis do Ensino foi estabelecida a separação entre educação primária e educação rural. A primeira designava o ensino ministrado nas escolas primárias urbanas e rurais de ensino comum. A segunda referia-se ao tipo de ensino de feição ruralista, isto é, aquele ministrado nas escolas típicas rurais, nos grupos escolares, nos cursos de agricultura das escolas normais e nos cursos intensivos, destinados aos professores rurais. (SOUZA e ÁVILA, 2015, p. 235-236).

No estado de São Paulo, o ensino tipicamente rural foi ministrado em três tipos de escolas primárias: nas Granjas Escolares, nos grupos Escolares Rurais e nas denominadas Escolas Típicas Rurais. Essas escolas previam programas de ensino específico para o meio rural, além de exigirem formação ou especialização agrícola de todos os funcionários que nelas trabalhavam. Contudo, as escolas do ensino tipo rural não tiveram um desenvolvimento significativo, restringindo-se a um pequeno número se comparadas ao número expressivo de escolas isoladas⁶. (MORAES, 2014; SOUZA e MORAES, 2015).

Em 1955 o Decreto nº 24.400 autorizou a criação de “[...] até cem (100) classes primárias, para funcionamento a título precário, durante o período de dois anos, em salas e galpões de propriedade do Estado ou para êsse fim cedidos por entidades privadas ou por particulares”. (SÃO PAULO, 1955, p. 1). Como mencionado anteriormente, a instalação dessas classes foi uma ação do governo para suprir em caráter “emergencial” a falta de vagas nas escolas públicas primárias do estado.

⁶ Para se ter dimensão do número desses estabelecimentos, Moraes (2014) identificou para o ano de 1937, a existência, no estado de São Paulo, de 628 grupos escolares e 3.827 escolas isoladas, sendo que, nesse mesmo período eram quatro o número das Granjas Escolares e 29 os Grupos Escolares Rurais. Porém, no período de 1933 a 1968, ela conseguiu identificar 253 escolas de ensino típico rural, distribuídas da seguinte forma: 5 (granjas escolares); 82 (grupos escolares rurais) e 76 (escolas típicas rurais).

Trabalhei em Floreal, em Nhandeara, em Nova Lusitânia outra, no sítio... Lá fui obrigada a morar mesmo, porque não tinha condições de ir e voltar. Aqui eu já estava casada e morava em Nhandeara. Eu fui para Nova Lusitânia para fazer pontos, para o outro ano. Tinha que morar lá... no sítio. (MARIA NIRCE PREVIDENTE SANCHES, 2019)

Ela não recordou o nome das escolas, mas explicou que a primeira escola rural onde lecionou foi na fazenda de um proprietário chamado Orlando Manzato, na cidade de Nhandeara, no ano de 1967. Para acumular pontos, ela foi impelida a residir na fazenda. Em 1968, Maria Nirce trabalhou na fazenda da família dos Belini, em Floreal, porém nessa escola não foi preciso residir na localidade, pois, havia um ônibus para a locomoção diária para a escola. Mesmo assim, ela disse ter enfrentado vários problemas, especialmente para o retorno para a casa, uma vez que o ônibus tinha horário fixo para passar apenas no horário da ida, contudo para o retorno para casa ela ficava muito tempo esperando o ônibus passar ou dependia de alguma carona. Em 1969, a entrevistada lecionou na fazenda Canjarana, em Nova Lusitânia. Nessa fazenda foi obrigada a morar no local, porque não tinha condições de ir e voltar no mesmo dia devido à distância. Nessa época o seu filho já tinha nascido e estava com dois anos. Como tinha que morar na fazenda, acabou levando o filho junto. A proprietária era uma viúva que vivia com seus seis filhos e lhe arrumou um quarto, onde pode se alojar com o filho pequeno.

As dificuldades de acesso e moradia no campo, explicam a intermitência no exercício do magistério nessas localidades como foi possível apreender nas fontes orais coletadas para este estudo.

A professora Palmira Miqueletti afirmou que a primeira escola rural onde lecionou, em 1972, foi na Escola de Emergência Fazenda Monte Belo⁷ em Nova Aliança/SP, cidade que ela considerava “[...] *prospera que depois da maleita extinguiu a cidade, mas ficaram algumas pessoas por ali, né*”. No ano seguinte, ela atuou na Fazenda Laranjal, em Nova Aliança. Na sequência, na Fazenda Santa Inês em Potirendaba e, por último, antes de assumir definitivamente um cargo na zona urbana, assumiu uma escola na Fazenda Fulgência, em Tanabi, 38 km depois do município de Tanabi.

Os relatos de Maria Inês corroboram com os demais professores. Após concluir o curso normal em 1965, a única alternativa para o ingresso na carreira era, como ela afirmou, “*colocar o pé na estrada e dar aula longe*”, por isso, se inscreveu na Delegacia de Ensino do município de Jales/SP, porque havia vaga no distrito de São João de Iracema, um vilarejo próximo de General Salgado a 127 km de São José do Rio Preto, assim descrito por ela:

São João do Iracema era uma cidadezinha... assim. Tinha a igreja... o quadrado em volta da igreja, os quarteirões eram habitados... tinha casas, quer dizer tinha 2 ou 3 casas cada quarteirão, só...depois era sítio. Era sítio, era fazenda, era isso... Nessa cidadezinha tinha a igreja, tinha o bar do ponto, tinha o cartório e só... Era mais rural do que urbano. As crianças que moravam longe iam a cavalo, porque ali mesmo no centrinho não tinha quase... não tinha aluno, os alunos vinham das fazendas, das chácaras, dos sítios. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019).

⁷ A professora Sônia e a professora Palmira iniciaram no mesmo ano (1972) e na mesma escola.

Maria Inês atuou em São João de Iracema entre os anos de 1966 e 1967. Em 1968, trabalhou na Fazenda Zocal, no município de General Salgado, lecionando na Primeira Escola Rural Mista⁸, tendo a obrigação de residir no local em virtude da distância percorrida, pois era preciso locomover-se de ônibus até Araçatuba e completar o caminho a pé por 4 km. Situação similar quando ministrou aulas em outra fazenda ainda mais longe de General Salgado, cujo itinerário era de 20 km de ônibus e 4 km a cavalo. No ano de 1970, lecionou na Escola Rural de José Bonifácio. Em 1971, pegou uma licença de uma professora gestante, no município de Potirendaba, onde a escola rural era acessível de charrete.

Mais um exemplo é denotativo da intermitência do magistério na zona rural paulista. Conforme a narrativa da professora Yara Aude, ela trabalhou

Em Pirangi foi em 1961, eu não lembro se era Escola Mista do Bairro Santa Luzia. Em Cedral, 1963 na Escola Mista do Bairro da Abelha, foram quatro meses. Ainda em Cedral trabalhei na Fazenda Bortoluzo também. Depois eu fui para José Bonifácio, na Escola Mista do Bairro do Matão. Aí voltei em 1971 para Cedral novamente, na Escola Mista do Bairro do Açude, aí fiquei 1971 a 1980. (YARA APARECIDA AUDE, 2019).

Nesse período, sua atuação no meio rural foi descontínua cobrindo licenças de professores: *“três mês aqui, quatro meses lá”*, não obstante recebia muito pouco. Ela se efetivou na rede estadual em 1967. Além das escolas rurais mencionadas, por um tempo, trabalhou nas seguintes cidades: Santa Albertina, Santa Fé do Sul e Santa Clara d’Oeste, todas localizadas no perímetro urbano. Em 1971, retornou à Cedral para lecionar na Escola Rural Mista do Bairro do Açude, permanecendo até 1980, mas como era efetiva em dois concursos era preciso fazer a opção entre professora P1 ou professora P3, Yara explica *“Eu efetivei pelo concurso nos dois, tanto P1 quanto P3. Em 1980 eu tive que escolher. Aí como eu escolhi Rio Preto como P3, então em vim para cá. Fiquei com a Matemática e estava na minha cidade. Não tinha aquele gosto”*. Ela trabalhou por 27 anos, destes, 10 anos foram dedicados ao meio rural.

Diferente dos demais professores entrevistados, a professora Nilce Lodi, atuou apenas em uma escola rural. Por ter ingressado no magistério a partir da concessão da *“cadeira prêmio”*, em 1954, pôde escolher uma escola mais próxima de São José do Rio Preto. Explicou que escolheu a Escola Mista da Fazenda Scaff, criada no ano 1953. A escola ficava na sede de uma antiga fazenda de café, muito rica, com enormes cafezais: *“[...] a maior do Município. A casa de fazenda era maravilhosa, com jardim todo murado. Seu proprietário destinou à escola, o antigo escritório ao lado da casa da fazenda. Ao lado, o terreiro e uma série das casas de trabalhadores e do curral”*. Acrescentou:

Era a única escolha que eu poderia fazer dentro de Rio Preto. O único prêmio de melhor aluna...o prêmio me dava o direito de uma escola dentro de Rio Preto. Em Rio Preto a única escola vaga para ser escolhida era essa ou então eu iria escolher Bálamo. Essa escola era dentro de Rio Preto. Era a 7km. Era uma escola mista de primeiro grau. No concurso quando eu fui a São Paulo escolher, a banca avisou: a senhora só tem em Rio Preto essa escola, não é em nenhum Grupo

⁸ Não foi localizada a informação sobre essa escola ter sido a primeira do município ou da região.

Escolar dentro da cidade, mas é de primeiro grau. Em Rio Preto tem gente que queria essa escola ou senão eu poderia escolher um Grupo Escolar em alguma cidade vizinha. Entre viajar para uma cidade vizinha, preferi ali, porque nossa família tinha um sítio próximo. Então pra mim achei bem mais interessante escolher essa de primeiro grau. (NILCE APPARECIDA LODI RIZZINI, 2020)

De modo geral, os relatos evidenciaram a “passagem” dos professores por diversas escolas no meio rural. Referiu-se como passagem por terem permanecido por um período curto nas escolas da zona rural, como poder ser examinando no Quadro 2.

Quadro2: Região de atuação

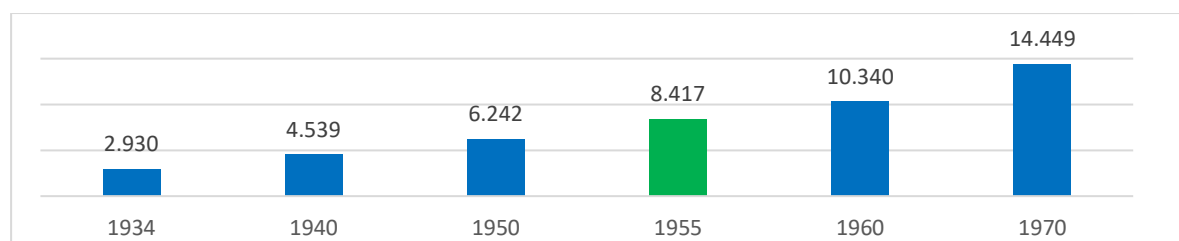
Professora(o)	Região de atuação	Número de escolas	Tempo de Magistério rural
Maria Alvarez	José Bonifácio	3	1 ano e meio
Nilce Lodi	São José do Rio Preto	1	7 anos
Ivanilde Afonso	Mendonça, São José do Rio Preto, Poloni	3	3 anos
Irce Elias	Guapiaçu, Planalto	2	5 anos
Yara Aude	Piragi, José Bonifácio, Cedral	5	10 anos
Maria Inês	São João do Iracema, General Salgado, Potirendaba	4	5 anos e meio
Maria Nirce	Nhandeara, Nova Lusitânia, Floreal	4	4 anos
Jorge Salomão	Bady Bassitt	2	3 anos
Palmira Miqueletti	Nova Aliança, Tanabi, Potirendaba	4	3 anos e meio
Sônia Azem	Monte Belo, Tanabi, São José do Rio Preto, Nova Aliança	4	3 anos e meio

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados sistematizados evidenciaram os itinerários percorridos no magistério rural pelos professores, cuja permanência, em sua maioria, foi de quatro anos. Assim, compreendeu, com base no escrito de Certeau (2012), essa rotatividade nas escolas do meio rural, como um espaço do cotidiano repleto de estratégias e táticas adotadas pelos docentes, na condição que dispunham de ingressar no meio rural e para depois serem removidos para outras escolas mais próximas do centro urbano.

Entre 1930 e 1960 intensificou-se no estado de São Paulo políticas voltadas para a escolarização da população do meio rural visando a modernização da sociedade brasileira, o que implicava sanar a inaptidão do homem do campo, sem preparo profissional, de modo a integrá-lo numa sociedade em pleno desenvolvimento industrial e urbano. Essa expansão das escolas primárias rurais pode ser observada no gráfico 1.

Gráfico1: Número de escolas rurais no estado de São Paulo -1934-1970



Fonte: Leite (2018, p. 40)

O crescimento expressivo de escolas ocorreu na década de 1950 em decorrência da criação de 8.417 escolas de emergência (decreto nº 24.400, de 11 de março de 1955), que somadas ao total das criadas no início do período, totalizavam 14.650 estabelecimentos escolares. O número de escolas de emergência instituídas em 1960, segundo Leite (2018), foi exclusivamente na zona rural.

A necessidade de ampliação na rede escolar paulista acarretou a precariedade das condições de funcionamento das escolas. Nesse sentido, as narrativas dos professores são reveladoras ao descreverem a situação dos prédios escolares das escolas rurais onde atuaram. Assim, cada docente retratou a realidade que conseguiram lembrar.

A propósito, a professora Maria Alvarez rememorou: *“Era uma sala simples, com carteiras pequenas, projetadas para sentar-se de dois em dois alunos. Uma lousa muito pequena, que as vezes não dava muito para passar algumas matérias”*. Assim, também relatou a professora Maria Nirce *“Era aquela casa... janela de abrir... a porta para entrar com uma chave. Não tinha nada. Uma lousa. Um cômodo. Uma dispensa. Um fogão a lenha”*.

A professora Irce Elias mencionou *“casas adaptadas, com porta, janelas e chãos rústicos. Não tinham forros, era só o telhado. Todas eram de alvenaria, mas com um único cômodo. Havia lousa, cadeiras duplas, mesa e armário”*.

Todavia, a narrativa da professora Palmira Miqueletti revelou uma escola rural considerada por ela como *“boa”*. Assim, ela relatou:

Fazenda Laranjal era boa, em termos, era uma escola mesmo. Foi construída para ser uma escola. Era uma sala de aula com lousa e tudo. Aqui na Santa Inês também. E na Fulgêncio também. Foram escolas que foram criadas para isso. Agora em Monte Belo, era assim: a sala de aula era um cômodo de uma casa, aqui ficavam as carteiras, aqui o quadro negro que dava pra eles veem, aqui a mesa da gente e aqui o armarinho. Ela era em L. Agora as outras já tinham... A única diferença da Santa Inês é que tinha um fogão. A gente que fazia a sopa. Às vezes a molecada trazia legumes pra gente por. Essas coisas, porque eles davam o básico, o macarrão...e a gente acrescentava os legumes. A carne não. Nenhuma. (PALMIRA MIQUELETTI MARRA, 2019).

Para a professora Maria Inês, ser professora nas escolas rurais era *“matar um leão por dia”*. Narrou a escola rural como um lugar *“[...] deprimente. Tinha lugar da lousa que você não podia nem escrever. Era uma salinha. Era bem pequenininha. Tinha duas janelas, uma porta no fundo e uma prateleira que servia de armário, com um pano na frente para tampar. Era isso. Pobre! Pobre!”*. O mobiliário, segundo ela

Era aquelas carteiras que se sentavam dois. Aqui era o banco... só que aqui era bancada... o encosto era a mesa do de trás, que se sentava em outro banco... Tinha gente que era tão safada, que na hora de sentar soltava o corpo assim e balançava a carteira e caia tudo no chão do aluno de trás. Sacanagem de aluno né (risos). Aí você tinha que ficar brava. Tinha uma lousinha pequena. (MARIA INÊS MAGNANI SALOMÃO, 2019)

Como bem rememorou a professora Nilce Lodi, a escola da zona rural contava com uma única professora, não havia auxiliares remunerados. Ela era responsável em organizar a escola, tomar decisões sobre a limpeza do prédio, da sala, do pátio, providenciar condições higiênicas para o fornecimento de água potável e as instalações sanitárias adequadas, mas sempre contou com a colaboração dos alunos maiores, meninos e meninas. Providenciava o material indispensável para a execução das tarefas e orientava sua execução.

Nilce Lodi explicou que a Fazenda Scaff providenciou o prédio para o funcionamento da escola, adaptando o antigo escritório da Fazenda transformando-o em sala de aula com os móveis: uma mesa de tábuas largas, os bancos, a lousa, um armário para os livros e a talha de barro (pote) para água, além da cadeira e da mesa para a professora. Em sua concepção, esse era na época o material básico das escolas rurais da região do interior paulista.

Na fazenda Scarf, a escola foi adaptada a partir do antigo escritório do proprietário. O prédio compreendia um alpendre, uma sala retangular, com duas portas e duas janelas, forrada e coberta de telhas. A escola ficava localizada ao lado da sede e dos amplos terreiros utilizados para a secagem do café e próximo aos armazéns. Diante dela havia várias casas de alvenaria, cobertas de telhas, rebocadas, pintadas, com amplo quintal; e uma colônia próxima com empregados encarregados do gado leiteiro (retiro) e mais afastado da horta. Dessa escola, a professora guardou de recordação algumas fotografias, como pode ser observado na imagem 1.

Imagem 1: Alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff (1956)



Fonte: Arquivo pessoal da professora Nilce Aparecida Lodi Rizzini.

A imagem representa os alunos sentados em uma escada de cimento, com 5 degraus, na frente da Escola Mista da Fazenda Scaff. Ao lado dos alunos está a estagiária Vanda Carrazone, aluna da Escola Normal de Mirassol, estagiando com a turma de 1956. Nesse dia, como pode ser examinado, havia 29 alunos, em sua maioria do sexo masculino. A representação expressa pela imagem era de que todos os alunos usavam uniforme, pois estavam trajando como vestuário uma camisa na cor branca, entretanto, a cor dos shorts dos meninos que estão a frente não são as mesmas. Com relação às meninas, não é possível identificar qual é a vestimenta usada por elas na parte inferior (saia ou short) e muito menos a cor, pois ficaram atrás dos meninos na hora do registro da foto. As crianças a frente encontram-se todas descalças, o que era muito comum nessa época em que calçados eram considerados artigos de luxo e de preço elevado. A professora Rizzini não apareceu na foto, segundo seu relato, porque ela era a fotógrafa.

Considerações finais

O estudo pôs em evidência como o ingresso na carreira do magistério primário no estado de São Paulo esteve atrelado à docência nas zonas rurais. Diferentemente de outros estados brasileiros, foi pequeno o número de professores leigos atuando nas escolas rurais; isso porque a expansão do ensino normal foi grande nesse estado tanto em relação à rede pública quanto à particular. Não obstante, a oferta de professores formados desencadeou outros problemas adversos para o magistério rural. Pode-se dizer que a formação se tornou um fator de afastamento do professorado primário do campo, uma vez que os normalistas (mulheres em sua maioria), pelo nível de escolaridade de grau médio, muito elevado para o conjunto da população, e uma formação escolar marcada pela cultura urbana, preferiam permanecer nas cidades.

Por outro lado, os poderes públicos, em âmbito estadual e municipal, pouco fizeram visando à melhoria das condições de infraestrutura e de trabalho nas escolas rurais. Dificuldades de acesso, de transporte, de moradia para os professores no campo, baixos salários e as precárias condições materiais das escolas primárias rurais (ausência de prédio adequado para funcionamento da escola, ausência de mobiliário e provisão de materiais escolares) não tornavam a escola rural atrativa para os professores.

Dessa maneira a contradição entre a oferta de professores com formação normalista e os problemas de provimento das escolas rurais no estado de São Paulo podem ser vista como faces da complexa dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no campo e nas cidades. Não por acaso, a admissão de professores nas escolas rurais converteu-se em um dos grandes problemas da educação pública paulista. A simples criação de escolas sem medidas compensatórias para amenizar as dificuldades da vida no meio rural não foram suficientes e o problema do provimento se arrastou durante todo o século XX (por que não dizer, até a atualidade!). Para amenizá-lo, as estratégias dos poderes públicos foi criar mecanismos para compulsar a docência no campo sujeitando os mestres à contagem de pontos, às provas de títulos e ao sistema da cadeira prêmio, entre outras estratégias.

O início da carreira docente em São Paulo, geralmente, se dava em escolas primárias rurais, exigência prevista na legislação estadual desde o início da República, cujos critérios determinavam o efetivo exercício no cargo em estabelecimentos isolados. A rigor, o professor deveria trabalhar em interstícios de até dois anos para pleitear vagas em concurso de remoção. Sendo assim, as narrativas demonstraram como os docentes foram criando táticas para promoverem o ensino nas em escolas primárias rurais no interior paulista.

Como analisado no texto, inúmeras legislações foram instituídas entre as décadas de 1940 e 1970 para prescrever a exigência do ingresso na carreira do magistério primário nas escolas isoladas localizadas no meio rural, embora com pouca efetividade. Tais exigências ao invés de estimularem a fixação dos docentes nas zonas rurais provocaram outros problemas como a intermitência (a passagem dos professores por várias escolas buscando aquelas de mais fácil acesso e mais próximas da zona urbana) e o cumprimento diligente dos critérios básicos necessários para se pleitear a remoção para uma escola urbana. Isso explica o itinerário descontínuo e transitório no campo da maioria dos professores entrevistados.

Os poucos anos trabalhados nas escolas primárias rurais da região de São José do Rio Preto foram lembrados pelos professores como um tempo de dificuldades, um “batismo de fogo” no magistério marcado por muitas vicissitudes, mas também, pela confirmação da docência como carreira profissional. As peculiaridades dessas trajetórias põem em relevo os problemas da educação rural no estado de São Paulo e a relevância das escolas rurais para os trabalhadores do campo.

Referências

ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. A sala de aula foi o meu mundo: a carreira do magistério em São Paulo (1920-1950). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p.289-305, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200002>

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. *A escola pitoresca e outros trabalhos*. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2ª ed., Série 3ª da Biblioteca Pedagógica Brasileira, 1951.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): uma abordagem comparada*. 2013. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013

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

CERTEAU, Michel. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lurdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados (online)*, São Paulo, v.5, n.11, p. 173-191, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 5 ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2003

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LEITE, Kamila Cristina Evaristo. *Memórias de professoras de escolas rurais: (Rio Claro-SP, 1950 a 1992)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes; ASSIS, Danielle Angélica. Poetas de seus negócios: Professoras leigas das escolas rurais (Uberlândia-MG, 1950 a 1979). *Cadernos de História da Educação*, 12, 313-332, 2013.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. *Eu aprendi e ensinei também ao mesmo tempo: professores leigos na história da escola rural*. *Revista de Educação Pública*, 27, 405-423, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i65/1.6588>

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *O ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ORANI, Angélica Pall. Apontamentos sobre a história das escolas rurais em São Paulo (1930-1970). *Anais Eletrônico do IX Congresso Brasileiro de História da Educação*, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2017, p.469-480.

RIZZINI, Nilce Aparecida Lodi. *Álbum de fotos*. Fotografia da turma de alunos da Escola Mista da Fazenda Scaff. São José do Rio Preto, 1956.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei nº 930, de 13 de agosto de 1904*. Modifica várias disposições das leis em vigor sobre instrução pública do Estado. Alesp, [1904]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1904/lei-930-13.08.1904.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

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

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

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

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935*. Consolida disposições anteriores na carreira do magistério primária, instituída pelo Decreto nº 3.884, de 21 de abril de 1933 e alternada pelo Decreto nº 6. 197 de 9 de dezembro de 1933. Alesp [1935]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-6947-06.02.1935.html>. Acesso em: 15 mar 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto-Lei nº 12.427, de 23 de dezembro de 1941*. Consubstancia novas disposições relativas à carreira do magistério público primário, e dá outras providências. Alesp [1942]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1941/decreto.lei-12427-23.12.1941.html>. Acesso em: 15 mar 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto-Lei nº 12.801, de 13 de julho de 1942*. Dispõe sobre concessão de vantagens aos diplomados pela Escola Normal “Caetano de Campos. Alesp [1942]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1942/decreto.lei-12801-13.07.1942.html>. Acesso em: 15 mar 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto nº 15.993, de 29 de agosto de 1946*. Dá regulamento ao estabelecimento no § 1º, do artigo 2º, do decreto n. 12.801, de 13-7-1942. Alesp [1946]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1946/decreto-15993-29.08.1946.html>. Acesso em: 15 mar 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). *Lei nº 467, de 30 de setembro de 1949*. Dispõe sobre concurso de ingresso e reingresso ao magistério público. Alesp, [1948]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1949/lei-467-30.09.1949.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto nº 24.400, de 11 de março de 1955*. Dispõe sobre a instalação de classes de emergência, de ensino primário. Alesp, [1955]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24400-11.03.1955.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

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

SÃO PAULO (ESTADO). *Decreto nº 41.277, de 24 de dezembro de 1962*. Regulamenta a Lei nº 7.378, de 31 de outubro de 1962, que dispõe sobre o Concurso de Ingresso e Reingresso no Magistério Público Primário do Estado, e dá outras providências. Alesp, [1962d]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1962/decreto-41277-24.12.1962.html>. Acesso em: 16 mar. 2021.

SIQUEIRA, Maryluzé Souza Santos. *Revolver a terra, regar a memória e semear a história: o campo de formação do professor primário rural em Sergipe (1946 – 1963)*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Tiradentes, Aracajú, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes. A Contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). *Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 21-56.

SOUZA, Rosa Fátima de. A escola pública primária no Estado de São Paulo: políticas de expansão e de renovação pedagógica (1930 - 1961). In: FURTADO, A.C.; SCHELBAUER, A. R.; CORRÊA, R. L. T. (Org.). *Itinerários e singularidades da institucionalização e expansão da escola primária no Brasil (1930 - 1961)*. 1ed. Maringá: UEM, 2019, p. 17-54.

SOUZA, Rosa Fátima de. ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. *Para uma genealogia da escola primária rural: entre o espaço e a configuração pedagógica (São Paulo, 1889-1947)*. Roteiro, v. 40, p. 293-310, 2015. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v40i2.7462>

SOUZA, Rosa F.; SILVA, Vera Lucia G.; SÁ, Elizabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. MORAES, Agnes Iara Domingos. O “ensino típico rural”: contribuições para a historiografia da educação rural no Brasil. *Revista Documento/Monumento*, Mato Grosso, vol. 15, n. 1, p.277-305, set/2015.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Fontes orais

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

Ivanilde Afonso Prudêncio. *Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo*. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto/SP, 8 jan. 2020.

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

Maria Alvarez Romano. *Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo*. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto/SP, 4 mar. 2019.

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

Maria Nirce Previdentes Sanches. *Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo*. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto/SP, 4 mar. 2019.

Nilce Aparecida Lodi Rizzini. *Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo*. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto/SP, 9 jan. 2020.

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

Sônia Aparecida Azem. *Relato oral sobre formação e docência rural em São Paulo*. Entrevista concedida a Noely Costa Dias Garcia. São José do Rio Preto/SP, 4 maio 2019.

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